4

CÓMO MEJORAR LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado

Elena Cano

DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO





Del mismo modo que es imprescindible poseer una formación profunda sobre la disciplina que impartimos y una adecuada formación psicopedagógica, es indispensable disponer de ciertas competencias personales e interpersonales que nos ayuden en nuestro quehacer docente.

Este libro aborda siete competencias especialmente importantes en el ámbito de la profesión docente: las capacidades de planificar y organizar el propio trabajo, de comunicarse, de trabajar en equipo, de afrontar conflictos desarrollando habilidades interpersonales, de utilizar las nuevas tecnologías, de revisar constantemente nuestro trabajo y de hacer todo ello con responsabilidad y realismo, conociendo nuestras posibilidades y nuestras debilidades.

Para el profesorado (desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria en el ámbito formal) y para los formadores en general, disponer de ciertas competencias personales e interpersonales que nos ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época que nos ha tocado vivir es especialmente importante porque, de algún modo, el desarrollo de otros individuos depende, en parte, de nuestro trabajo.

GRAÓ


ISBN 84-7827-398-0
9 788478 283989



Elena Cano

Elena Cano es licenciada en Ciencias de la Educación y en Ciencias Económicas y Empresariales. Es doctora en Pedagogía y profesora titular de la Universidad de Barcelona. Ha trabajado en torno a la calidad de la educación y la evaluación educativa.

4

CÓMO MEJORAR LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado

Elena Cano

DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO



Colección Desarrollo personal del profesorado
Director de la colección: Gregorio Casamayor.
Miembro de los Consejos de Redacción de las revistas *Guix* y *Aula*.
Director académico de la Universidad de Barcelona Virtual.

C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: septiembre 2005
ISBN 10: 84-7827-398-0
ISBN 13: 978-84-7827-398-9
D.L.: B-36.546-2005

Diseño de la colección: Maria Tortajada
Impresión: Cevagraf
Impreso en España

ÍNDICE

Índice de cuadros

Índice de esquemas

Índice de actividades

PRESENTACIÓN

El discurso sobre las competencias que deben adquirir los estudiantes de diversos niveles educativos y las que deben desarrollar los diferentes profesionales pone mayor énfasis en la aplicación práctica de conocimientos y procedimientos, en los procesos, en el saber hacer, en detrimento de un conocimiento únicamente basado en la memorización.

Esta perspectiva que supera el modelo de aprendizaje nocionista basado meramente en lo conceptual tiene una de sus expresiones más actuales en el aprendizaje por competencias, que incluye lo que hay que saber, lo que hay que saber hacer y lo que hay que «ser».

Las competencias pueden ser tanto las estrictamente académicas como aquellas otras que requiere el desempeño profesional (saber trabajar en equipo, ser flexible, ser sistemático y riguroso, etc.). Algunas competencias pueden ser propias de una titulación o una profesión determinada, pero hay muchas competencias transversales que necesitamos todos.

En el caso del profesorado (desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria en el ámbito formal) y de los formadores en general, disponer de ciertas competencias que nos ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época que nos ha tocado vivir es especialmente importante porque, de algún modo, el desarrollo de otros individuos depende, en parte, de nuestro trabajo.

Por un lado, poseer una formación profunda sobre la disciplina que impartimos resulta imprescindible; por otro, la formación psicopedagógica no resulta menos importante; y finalmente, disponer de ciertas competencias (profesionales pero también personales) para desarrollar nuestro quehacer diario también es indispensable.

En el caso del profesorado, las sucesivas reformas educativas han obligado a reconversiones profesionales que se han ido asumiendo, a veces con un elevado coste personal. Ello nos tiene que llevar a reflexionar sobre el peligro del *rust-out*[1] y del *burn-out*[2], y sobre la necesidad de disponer de competencias personales e interpersonales que nos ayuden a romper la soledad del aula, buscando proyectos compartidos y resolviendo las dificultades que surgen en las aulas.

1. *Rust-out* significa estar «oxidado», permanecer inmóvil ante los cambios y reformas, sea por desconocimiento, por aversión al riesgo, por desmotivación, etc.
2. *Burn-out* (BO), estar «quemado», es un síndrome de agotamiento emocional que padecen los profesionales que trabajan en contacto con personas. Un análisis de las consecuencias de este fenómeno puede encontrarse en el monográfico de la revista *Guix* dedicado al tema (mayo 2001, n. 274).

La formación basada en competencias 1

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ Conocer qué se entiende por competencias.
- ✓ Diferenciar las competencias básicas de las específicas.
- ✓ Comprender el carácter aplicativo y contextualizado de las competencias.
- ✓ Tomar conciencia de que las competencias se pueden aprender.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se viene hablando mucho de las competencias del alumnado, especialmente de las etapas obligatorias de la enseñanza, así como de las competencias que deben poseer los profesionales para hacer frente a los nuevos retos y a la complejidad actual.

Disponemos de múltiples trabajos referidos a las competencias de los estudiantes en el sistema educativo reglado, desde las experiencias iniciales de programas de competencia social[3], hasta los trabajos más genéricos de competencias profesionales, pasando por las competencias básicas[4], lo que aparece en el monográfico «Siglo XXI: Competencias para sobrevivir» (AA.VV., 2001) o los últimos trabajos de Perrenoud (2003).

Más recientemente se ha trabajado en el ámbito de las competencias que deberían adquirir los estudiantes universitarios, muy vinculadas al perfil que tienen que poseer los egresados universitarios para insertarse adecuadamente en el mundo laboral, es decir las competencias necesarias para los distintos profesionales. Y se ha analizado el caso concreto de las competencias del profesorado.

Sin embargo, éste puede no ser un discurso nuevo. Antes de estas tendencias, hace ya tiempo que se viene hablando de otras ideas y temas que bien pudieran vincularse a éste, y que son los siguientes:

- El pensamiento del profesorado.
- La microenseñanza.
- Los roles del profesorado.

3. Se ha trabajado bastante en las competencias sociales, que buscan mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia del alumnado. Un buen ejemplo de ello aparece en *Cuadernos de Pedagogía*, 324, mayo 2003.
4. <http://www.gencat.net/educacio/depart/cb.htm>

El paradigma del *pensamiento del profesorado* intenta relacionar las intenciones del profesorado con su conducta. Se trata de un enfoque aún vigente en tanto que el pensamiento, las creencias, las motivaciones, los juicios y las teorías implícitas del profesorado dirigen su conducta y su práctica profesional. Sin embargo, como recoge Imbernón (2002), este enfoque ha sido criticado por:

- Haberse centrado en estudiar variables cognitivas, intentando recoger lo que el profesorado pensaba en la ejecución de las tareas escolares y olvidando las dimensiones antropológica y social.
- No disponer de un modelo explicativo, sino presentar imágenes del profesorado estereotipadas.
- Establecer investigaciones externas al aula y al centro, de forma descontextualizada.
- No llevar a transformar la práctica educativa.

A pesar de ello el enfoque ha evolucionado desde un modelo clínico hacia modelos centrados en la toma de decisiones y hacia un modelo más dialéctico.

Por otra parte, la *microenseñanza*, –nacida en los años sesenta y popularizada en los setenta–, es un procedimiento de entrenamiento dirigido a la simplificación de la complejidad del acto pedagógico, reduciendo las dimensiones de los elementos intervinientes (contenidos, tiempo, alumnado, etc.). Se trata de observar una lección, analizarla y explorar nuevas posibilidades de acción, poniendo todos estos elementos en relación con esquemas teóricos y reconstruyendo así de forma continua la acción profesional. Las principales habilidades técnicas docentes destacadas dentro de la microenseñanza son:

- Organizar el contexto.
- Variar la situación estímulo.

- Ilustrar con ejemplos.
- Formular preguntas.
- Conducir la síntesis y lograrla.
- Emplear refuerzos.
- Propiciar la retroalimentación.

Respecto a los *roles del profesorado*, Estebaranz (2001, p. 108) analiza la evolución experimentada por éstos, desde ser el centro del proceso educativo en tanto que transmisores de la herencia cultural y expertos disciplinares, hasta «estimuladores del aprendizaje», pasando a ser el centro del proceso el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Desde esta perspectiva, los roles del profesorado en los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje son, a juicio de la autora, los recogidos en el cuadro 1.

Cuadro 1. Roles del profesorado en los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje

	ENSEÑAR PARA COMPRENDER: LA PROFUNDIDAD COMO DESAFÍO
1	Organización del escenario de enseñanza: • El espacio y su contenido. • La interacción. • El clima del aula. - Previsión y expectación. - Relevancia. - Logro y éxito. - Satisfacción. - Tono de la clase. • El tiempo.
2	Uso de adecuadas estrategias de enseñanza.

• • •

	ENSEÑAR PARA COMPRENDER: LA PROFUNDIDAD COMO DESAFÍO
3	Estímulo al desarrollo individual: • Reconocimiento de la existencia de inteligencias múltiples. • Reconocimiento de la diversidad.
	PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO O EL LOGRO DE LA AUTONOMÍA MORAL E INTELECTUAL
1	Andamiaje.
2	Diálogo y enseñanza recíproca.
3	Aprender a definir los propios objetivos.
4	Esfuerzo: enseñar a utilizar recursos apropiados para aprender.
5	Reflexión sobre la propia tarea y comunicación sobre la forma de realizarla.
6	Reforzar el trabajo independiente.
	PROMOVER EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
1	Organizar el trabajo de los grupos: • Enseñanza de compañeros. • Aprendizaje cooperativo en grupo pequeño. • Juegos y técnicas de dinámica de grupos.
2	Negociar las reglas de funcionamiento.
3	Negociar el plan de trabajo.

[Fuente: Estebaranz, 2001]

Después, como hemos dicho, aparece el ***discurso de las competencias***, que tiene una doble dimensión: una más técnica o restringida y otra más amplia (cuadro 2):

- ***Visión restringida***. Angulo (1999, p. 484) analiza la formación docente basada en competencias/ejecuciones –Competence Based Teacher Education (CBTE) o modelo tradicional de entrenamiento basado en competencias–. Considera que es un tipo de formación (que pertenece a los modelos de «entrenamiento») aparecida en los setenta, derivada de la microenseñanza y que puede definirse como «aquel sistema en el que el docente se prepara (entrena) para desarrollar o adquirir (y ejecutar pertinentemente) las competencias señaladas claramente, *i.e.*, lo que los estudiantes de educación deberían conocer, hacer y lograr al final de su formación inicial o a lo largo de su formación y reciclaje permanente».

Cuadro 2. Doble visión de las competencias

	VISIÓN RESTRINGIDA	VISIÓN AMPLIA
COMPETENCIA EQUIPARABLE A...	Técnica, procedimiento determinado.	Conjunto de saberes aplicados de forma secuenciada y contextualizada.
PROFESIONAL	Técnico que aplica.	Reflexivo que analiza y decide.
FORMACIÓN	Vía entrenamiento.	Para facilitar la reflexión sobre la práctica.
CARACTERÍSTICAS	Competencias técnicas y restringidas al campo disciplinar.	Competencias amplias, transversales...

- *Visión amplia*. Es la seguida por Perrenoud (2004*a*) u otros según la cual la formación basada en competencias enlaza con el modelo práctico reflexivo y se vincula a la profesionalización entendida desde un paradigma integrador y abierto que se centra en la reflexión en la acción.

DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

Definición de competencia

Es bueno empezar por clarificar qué entendemos por *competencias*. Recojamos en primer lugar cuatro de las definiciones más conocidas:

1. Las competencias se definen como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (AQU, 2002, p. 46).
2. Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001, p. 509).
3. Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (Le Boterf, 2000, p. 87).
4. Tradicionalmente la competencia se ha entendido como el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo

que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, lo que implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas (Gallart y Jacinto, 1995, p. 1).

Le Boterf (2000, p. 121) caracteriza al profesional como aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja. En consecuencia, implica:

1. *Saber actuar y reaccionar con pertinencia*:
   - Saber qué hay que hacer.
   - Saber ir más allá de lo prescrito.
   - Saber elegir en una urgencia.
   - Saber arbitrar, negociar, etc.
   - Saber encadenar las acciones según la finalidad.
2. *Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto*:
   - Saber construir competencias a partir de recursos.
   - Saber sacar partido de los recursos propios y de los recursos del entorno.
3. *Saber transferir*:
   - Saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo.
   - Saber tomar perspectiva.
   - Saber utilizar sus metaconocimientos para modelar.
   - Saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos.

- Saber crear las condiciones de posibilidad de transferencia con ayuda de esquemas transferibles.

4. *Saber aprender y aprender a aprender*:
   - Saber sacar lecciones de la experiencia, saber transformar su acción en experiencia.
   - Saber describir cómo se aprende.
5. *Saber comprometerse:*
   - Saber utilizar su subjetividad.
   - Saber correr riesgos.
   - Saber emprender, ética profesional.

Todo ello combinado conlleva tener una competencia. Por eso, contrariamente a lo que defendían algunos autores, actualmente parece claro que las competencias no son un estado ni un conocimiento que se posee y, por lo tanto, no se pueden reducir a un saber o a un saber hacer.

Tener conocimientos o habilidades no implica ser competente (Parcerisa, 2004). Las competencias contienen o integran recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero van más allá, orquestándolos. Por lo tanto, hay que enfatizar el componente aplicativo, el carácter contextualizador de las competencias, como veremos a continuación.

Tipos de competencias

Las competencias pueden dividirse en:

1. *Básicas o transversales*: aquellas esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos. En el documento *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes* (AQU, 2002), éstas se dividen de acuerdo con los siguientes ámbitos:

- Intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico).
- Interpersonal (trabajo en equipo, liderazgo).
- De manejo y comunicación de la información.
- De gestión (planificación, responsabilidad).
- De los valores éticos/profesionales (respeto por el medio ambiente, confidencialidad).

2. *Específicas*: aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. A su vez, pueden dividirse también según los siguientes ámbitos:
   - De conocimientos, relativo a la adquisición de un *corpus* de conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión o titulación.
   - Profesional, que incluye tanto las habilidades de comunicación e indagación como el *know how*.
   - Académico, con sus respectivos ámbitos de *know how*, de comunicación y de investigación.

Sin embargo, reiteramos que cuando hablamos de competencias transversales (por ejemplo, el trabajo en equipo) o específicas (por ejemplo, las relacionadas con los procesos de laboratorio para los químicos, o las relacionadas con el cálculo y la representación de proyectos arquitectónicos para los ingenieros), estamos pervirtiendo el sentido del término «competencia». Coloquialmente podemos llamarlas así, pero en sentido estricto no son tales. Lo que denominamos competencias son más bien habilidades, capacidades, mientras que ***la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática***. Por lo tanto, como docentes no podemos saber si nuestros alumnos y alumnas poseen o no una competencia. Tan sólo podemos tener las competencias como referentes últimos hacia los que tender.

Características de las competencias

Las principales características de las competencias se describen a continuación.

Carácter teórico-práctico

Las competencias tienen un carácter teórico-práctico en tanto que, por una parte, requieren saberes técnicos y académicos pero, por la otra, se entienden en relación con la acción en un determinado puesto de trabajo, en un determinado contexto. Como señala Perrenoud (2004*b*, p. 9), es en su funcionamiento cuando toman sentido, en tanto que se relacionan con un grupo de problemas y tareas, y que llevan a movilizar y clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades...).

Ejercitar una competencia implica tanto el desarrollo de operaciones mentales como la realización de acciones.

Carácter aplicativo

Parece ser que lo que caracteriza la competencia es su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica.

Como señala Le Boterf (2000, p. 93), para saber actuar es necesario movilizar los recursos necesarios (conocimientos, capacidades...), saber combinarlos y saber transferirlos, todo ello en situaciones complejas y con vistas a una finalidad. Para pasar del *saber hacer* al *saber actuar* este autor sugiere que hay que saber: escoger, tomar iniciativas, arbitrar, correr riesgos, reaccionar ante algo imprevisto, contrastar, tomar responsabilidades e innovar. Para transferir el conocimiento, que es lo que caracteriza la competencia, se necesita:

- Reflexividad (distanciamiento, perspectiva).
- Reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas o las situaciones.
- Gran repertorio de soluciones para situaciones variadas.
- Voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones a fin de convertirlas en oportunidades de transferir.

Carácter contextualizado

La movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente, aunque pueda operarse por analogía con otras ya conocidas. Como indica Imbernón (1994), se trata de un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto.

> *La competencia es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar…* (Imbernón, 1994, p. 28)

Es decir, la competencia se refiere a un saber-hacer flexible que se lleva a cabo en contextos diversos, incluyendo situaciones distintas de aquéllas en las que se aprendieron.

Carácter reconstructivo

Las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional. De hecho, como señala

Monclús (2000, p. 12), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente.

Carácter combinatorio

Los conocimientos, los procedimientos, las actitudes, así como las capacidades personales deben de complementarse todas ellas, combinarse para que efectivamente pueda decirse que se posee competencia.

Carácter interactivo

La adquisición y el desarrollo de competencias no pueden entenderse individualmente, sino en interacción con los demás y con el contexto. Es importante ser consciente de que defender el desarrollo de competencias no es una visión individualista del desarrollo profesional. Precisamente las competencias se ejecutan y se mejoran al trabajar *para* y *con* otros, buscando respuestas conjuntas a las situaciones que aparecen día a día.

Es bueno volver a recordar que el discurso de las competencias es plural y engañoso. Bajo este término podemos hallar propuestas muy técnicas y restrictivas, y otras como las de Perrenoud, que entienden las competencias como adquisiciones genéricas ligadas al perfil de profesional y de ciudadano, opción por la que apostamos.

Las competencias, ¿se tienen o se aprenden?

Todos tenemos ciertas cualidades personales. Por ejemplo, la decisión. Hay personas más decididas que otras, con mayor capaci-

dad para tomar decisiones de forma rápida y sopesando los pros y contras de cada situación. Sin embargo, el hecho de que ciertas personas posean estas cualidades de forma innata o cierta predisposición genética a tener más un rasgo de personalidad u otro, no significa que ciertas aptitudes no puedan desarrollarse o ciertas cualidades no puedan también aprenderse.

En este sentido, las habilidades que conducen a las competencias pueden aprenderse y/o mejorarse. Para ello se requiere pensar en modalidades y acciones formativas que faciliten su adquisición. Por ejemplo, Le Boterf (2000, p. 57) correlaciona los tipos de conocimientos que requiere un profesional y el tipo de formación por la que puede adquirirlos (cuadro 3).

Cuadro 3. Relación entre los tipos de conocimiento y sus respectivos modos de adquisición

TIPO	FUNCIÓN	MODO PRINCIPAL DE ADQUISICIÓN
CONOCIMIENTOS GENERALES	Saber comprender.	Formación inicial y permanente.
CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DEL ENTORNO PROFESIONAL	Saber adaptarse y actuar a medida.	Formación permanente y experiencia profesional.
CONOCIMIENTOS DE PROCEDIMIENTO	Saber cómo hay que proceder.	Formación inicial y permanente.
CONOCIMIENTOS OPERATIVOS O SABER HACER	Saber proceder adecuadamente.	Experiencia profesional Experiencia social y profesional.

• • •

TIPO	FUNCIÓN	MODO PRINCIPAL DE ADQUISICIÓN
SABER HACER RELACIONAL	Saber cooperar, saber comportarse, participar, comprometerse,...	Formación inicial y permanente.
SABER HACER COGNITIVO	Saber tratar la información, saber razonar.	Experiencia social y profesional.
RECURSOS FISIOLÓGICOS	Saber administrar su energía.	Educación.
RECURSOS EMOCIONALES	Saber captar señales débiles, percibir situaciones,...	Educación.

[Fuente: Le Boterf, 2000]

Las competencias del nuevo docente 2

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ Identificar las competencias docentes.
- ✓ Seleccionar cuáles de las competencias genéricas son más relevantes para la profesión docente.
- ✓ Valorar las competencias propias de los formadores.
- ✓ Clasificar las competencias más importantes para ejercer la enseñanza.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES

En primer lugar, y para abordar el sentido de las competencias, la pregunta clave es: ***competencias, ¿para qué? o ¿al servicio de qué?*** No se trata de reproducir un discurso técnico, sino de que los docentes hallen el camino para desarrollar sus propias competencias, de modo que rompan su tradicional dependencia (Álvarez, 2001, p. 186) del poder político, de los expertos, de los libros de texto y de la racionalidad burocrática para que se encuentren cualificados y tengan poder de decisión real, a partir de la reflexión contextualizada.

En segundo lugar, queremos conocer ***cómo se entienden las competencias aplicadas a la profesión docente***. La función docente puede estructurarse, *grosso modo*, en dos tipos de tareas principales (Imbernón, 1994, p. 27):

- La tarea del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La tarea de conocedor disciplinar, que comporta la intervención curricular (aunque este conocimiento pedagógico de planificación curricular es esencialmente colegial).

A estas dos dimensiones habría que añadir una dimensión social más amplia, que enmarca las anteriores. Por ello, como hemos dicho, la competencia profesional se formará en último término en la interacción de la práctica docente en el contexto.

En tercer lugar, deseamos analizar ***en qué marco de actuación toman sentido las competencias***. Para ello rescatamos de Perrenoud (2004*a*, p. 189) el decálogo sobre competencias, que señala qué es importante (véase el cuadro 4 en la página siguiente).

Cuadro 4. Decálogo sobre competencias

ES IMPORTANTE QUE...	
1	Exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y que se convierta en una herramienta de trabajo para todos.
2	Dicho sistema tenga en cuenta las competencias como recursos y no como fines en sí mismos.
3	Las competencias profesionales se sitúen más allá del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y tengan en cuenta su transposición didáctica en clase.
4	Se traten, con aportaciones teóricas y períodos de prácticas, las dimensiones transversales del oficio.
5	Las competencias partan de un análisis de la práctica, incorporando aspectos como el miedo, la seducción, el desorden, el poder...
6	Las competencias de base vayan por delante del estado de la práctica, para no repetir viejos modelos.
7	Dichas competencias puedan ser desarrolladas desde la formación inicial y a lo largo de la formación permanente.
8	Se tomen como herramienta al servicio de los planes de formación (de su diseño, evaluación, etc.).
9	Se incluya la dimensión reflexiva, renunciando a prescripciones cerradas y facilitando herramientas de análisis de las situaciones educativas complejas.
10	Se incorporen la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos de ética asociados a cada situación.

[Fuente: Perrenoud, 2004*a*]

CLASIFICACIONES DE COMPETENCIAS DOCENTES

A continuación, se realiza una propuesta-síntesis de competencias clave.

Competencias genéricas

Para analizar las competencias en sentido amplio, rescatamos una de las propuestas existentes que ilustra los diversos tipos de habilidades que un profesional de cualquier disciplina debiera tener.

Rodríguez y otros (2003, p. 35) estudian en qué grado poseen los titulados universitarios ciertas competencias académicas propias de los estudios cursados, así como determinadas competencias transversales, como son:

1. *Competencias interpersonales*:
    - Comunicación.
    - Trabajo en equipo.
    - Liderazgo.
2. *Competencias cognitivas*:
    - Resolución de problemas.
    - Pensamiento crítico.
    - Razonamiento cotidiano.
    - Creatividad.
3. *Competencias instrumentales*:
    - Gestión.
    - Instrumentales (idiomas, informática, documentación).

También destacan la importancia de la competencia en la expresión oral y escrita.

Competencias exclusivamente docentes

Éstas son algunas de las clasificaciones que, desde diversos ámbitos, se han realizado respecto a las competencias que deberían poseer los docentes:

- Clasificación de Scriven (1998).
- Clasificación de Angulo (1999).
- Clasificación de Perrenoud (2004).
- Clasificación de la ANECA (2004).

Clasificación de Scriven (1998)

Scriven (1998), citado de forma somera por McKenna y otros (1998, p. 16) y de forma más extensa por Farland y Gullickson (1998, p. 141), considera que, normativamente (desde el punto de vista de la administración educativa), las responsabilidades que pueden ser evaluadas porque determinan el buen hacer de un profesor o de una profesora son las siguientes (se señalan con un asterisco las esenciales):

1. *Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza*:
   - Conocimiento del campo concreto de competencia (*).
   - Conocimiento de otras materias presentes en el currículo.
   - Conocimiento del centro y su contexto.
   - Conocimiento de las responsabilidades docentes.
2. *Planificación y organización de la enseñanza*:
   - Estructuración del trabajo de los profesores sustitutos.
   - Desarrollo del curso y/o mejora.
   - Selección y creación de materiales.
   - Utilización de recursos disponibles (agencias locales, especialistas...).
   - Apoyo al alumnado con necesidades especiales (*).
   - Suministro al alumnado de tareas de casa con sentido.

3. *Comunicación*:
    - Habilidades de comunicación generales (*).
    - Implicación de los padres en la educación de sus hijos.
    - Eficacia de la comunicación del contenido del curso a todo el alumnado.
    - Dominio de la tecnología educativa.
    - Gestión del aula.
    - Desarrollo del curso.
    - Evaluación del curso.
4. *Organización de la clase*:
    - Relación con los alumnos y alumnas.
    - Supervisión eficaz de los ayudantes de aula.
    - Mantenimiento de la disciplina en clase (*).
    - Asistencia individual al alumnado
    - Gestión para evitar emergencias y para cuando sea necesario enfrentarse a ellas (*).
5. *Eficacia en la instrucción*:
    - Motivación para aprender de los alumnos y alumnas.
    - Supervisar y facilitar el aprendizaje del alumnado.
    - Efectos positivos sobre el aprendizaje de todos los alumnos.
    - Energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza (*).
6. *Evaluación*:
    - Diagnóstico y respuesta a las necesidades del alumnado.
    - Evaluación y mejora del curso, enseñanza, materiales, currículo...
    - Evaluación y mejora de las actividades de aula.
    - Evaluación del progreso de los alumnos y alumnas (puntuaciones de examen y otras actuaciones del alumnado).
    - Obtención y utilización de la retroalimentación del alumnado en la enseñanza.

- Elaboración, impartición, puntuación e interpretación de exámenes.
- Calificaciones y clasificaciones.
- Comunicación del progreso académico a los alumnos y alumnas, directores, padres y otras personas autorizadas (informes).

7. *Profesionalidad*:
   - Conducta ética en comportamiento personal y profesional (*).
   - Promoción y modelado de tratamiento equitativo a los alumnos, compañeros, padres (*).
   - Actitud y actuación profesional.
   - Conocimientos (lectura de literatura profesional).
   - Actividades de formación profesional.
   - Cooperación con otro personal del centro (*).
   - Servicio a la profesión (especialmente conocimientos sobre educación profesional, ayudando a los principiantes y compañeros, investigando en educación, trabajando para organizaciones profesionales).
8. *Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad*:
   - Organización del terreno de juegos y disciplina.
   - Conformidad con las normas y reglamentos escolares (*).
   - Refuerzo de las normas escolares (*).

Clasificación de Angulo (1999)

Angulo (1999, p. 486) recoge las cinco clases de competencias propuestas por Houston:

1. Competencias cognitivas.
2. Competencias de actuación.
3. Competencias de consecuencias (referidas a los cambios que producen en el estudiante).

4. Competencias afectivas.
5. Competencias de exploración (u objetivos expresivos o de experiencia práctica, adquiridos en situaciones no necesariamente educativas).

Angulo (1999, p. 487) también recupera la sistematización de Gimeno y Pérez (1983, p. 356), tomada a su vez de Oliva y Henson (1980), y clasifica las competencias para la formación docente en las categorías siguientes:

1. *Destrezas de comunicación*:
   - Demostrar la habilidad de comunicar oralmente información sobre un tópico de forma coherente y lógica.
   - Demostrar la habilidad para escribir con estilo lógico, fácil y comprensible, con corrección gramatical y estructura de frase apropiada.
   - Demostrar la habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo.
   - Demostrar la habilidad para leer, comprender e interpretar materiales profesionales.
2. *Conocimientos básicos*:
   - Demostrar la habilidad para sumar, restar, multiplicar y dividir.
   - Demostrar los conocimientos de pautas de desarrollo físico y social de los estudiantes.
3. *Destrezas técnicas*:
   - Diagnosticar los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes necesarias para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza.
   - Identificar objetivos a largo plazo para una materia dada.
   - Construir y ordenar secuencialmente objetivos relacionados entre sí a corto plazo.
   - Seleccionar, adaptar y elaborar materiales de enseñanza

para los objetivos de instrucción y para las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí, apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Entablar relación con los estudiantes en la clase utilizando recursos motivacionales, verbales y/o visuales.
- Mostrar direcciones para llevar a cabo una actividad instructiva.
- Construir un test para medir el rendimiento del alumnado, de acuerdo con criterios basados en los objetivos.

4. *Destrezas administrativas*:
   - Establecer un conjunto de procedimientos y mecanismos en clase para la utilización de materiales y desplazamientos del alumnado.
   - Formular un modo de comportamiento del alumnado en la clase.
   - Identificar las causas del mal comportamiento en el aula y emplear técnicas para corregirlas.
   - Identificar y/o desarrollar un sistema para guardar documentos de clase y del progreso individual de los estudiantes.
5. *Destrezas interpersonales*:
   - Aconsejar a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, respecto de sus obligaciones académicas.
   - Identificar y/o demostrar conductas que reflejen el respeto por la dignidad y el valor de otros grupos étnicos, culturales lingüísticos y económicos.
   - Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo.

- Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a interactuar constructivamente con sus semejantes.

Clasificación de Perrenoud (2004)

Perrenoud (2004*b* y también listadas en 2004*a*, p. 189) destaca diez nuevas competencias de base para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Gestionar la propia formación continua.

Es bueno notar una diferencia entre esta clasificación y el resto. Las competencias se entienden aquí de forma amplia, genérica, flexible. Perrenoud posee una visión de competencia, de la que participamos, que supera el sentido de habilidad concreta y enfatiza más el sentido aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se posean.

Clasificación de la ANECA (2004)

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación posee un documento (ANECA, 2004) cuyo objetivo es facilitar la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio

Europeo de Educación Superior, en el que fija las competencias transversales a todas las titulaciones de maestro:

1. *Competencias instrumentales*:
    - Capacidad de análisis y síntesis.
    - Capacidad de organización y planificación.
    - Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
    - Conocimiento de una lengua extranjera.
    - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
    - Capacidad de gestión de la información.
    - Resolución de problemas.
    - Toma de decisiones.
2. *Competencias personales*:
    - Trabajo en equipo.
    - Trabajo en un equipo de carácter disciplinar.
    - Trabajo en un contexto internacional.
    - Habilidades en las relaciones interpersonales.
    - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
    - Razonamiento crítico.
    - Compromiso ético.
3. *Competencias sistémicas*:
    - Aprendizaje autónomo.
    - Adaptación a nuevas situaciones.
    - Creatividad.
    - Liderazgo.
    - Conocimiento de otras culturas y costumbres.
    - Iniciativa y espíritu emprendedor.
    - Motivación por la calidad.
    - Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Además de las competencias transversales, la ANECA destaca toda una colección de competencias específicas interesantes de conocer (ANECA, 2004, pp. 96-122).

Clasificaciones de competencias específicas para directores

Campo (2004) diferencia, refiriéndose a la figura del director o de la directora, las siguientes cualidades:

1. *Cualidades personales*:
   - Decisión. Capacidad para adoptar decisiones y actuar de acuerdo con ellas con determinación.
   - Equilibrio. Mantenimiento de una conducta racional y un comportamiento aceptable, aun en condiciones de dificultad y de estrés.
2. *Destrezas interpersonales*:
   - Empatía. Habilidad para entender los valores, las opiniones y las cualidades de los demás.
   - Trabajo en equipo. Capacidad para actuar juntamente con otros en la realización de tareas compartidas, tanto en el liderazgo del grupo como siendo un miembro más. Determinación para situar las necesidades del grupo por encima de los deseos personales.
3. *Destrezas de gestión/dirección*:
   - Planificación. Habilidad para anticipar resultados deseables y para poner los medios necesarios en su consecución.
   - Motivación. Capacidad para entusiasmar a los demás con alguna tarea y para mantener su dedicación.
   - Liderazgo. Capacidad para formar equipos eficaces, para proporcionar dirección a la organización y para inspirar a los demás en las líneas de acción.
4. *Destrezas técnicas*:
   - Negociación. Habilidad para negociar con instancias internas y externas los procedimientos y recursos para el éxito de los proyectos.

- Organización de recursos. Conocimiento y destrezas para identificar, obtener y organizar los recursos adecuados para asegurar el éxito de los proyectos.
- Evaluación. Capacidad para organizar y poner en marcha estrategias y materiales de evaluación apropiados.

Comparación y propuesta global

Si analizamos las diversas competencias sugeridas en los listados anteriores, notaremos que existen algunas en las que coinciden todos los autores. Las más reiterativas y que, en consecuencia, vamos a abordar, son las siguientes:

1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
2. Capacidad de comunicación.
3. Capacidad de trabajar en equipo.
4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos.
5. Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Junto a dos habilidades personales esenciales para trabajar de forma realista, adaptándose a la realidad y con unos niveles de exigencia adecuados:

6. Autoconcepto positivo y ajustado.
7. Autoevaluación constante de nuestras acciones.

Todas estas competencias han de permitirnos resolver nuestras tareas cotidianas con eficiencia y enfrentarnos a nuevos retos con ilusión. Si bien capacidades más ***instrumentales*** como el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comu-

nicación (capítulo 7) o la capacidad de comunicarnos oralmente y por escrito (capítulo 4) resultan imprescindibles, no es menos cierto que ciertas competencias *personales* como la capacidad de trabajar en equipo (capítulo 5), de planificar el propio trabajo (capítulo 3), de tener una autoestima ajustada (capítulo 8); las habilidades *interpersonales* (capítulo 6) o los procesos de reflexión sobre nuestro quehacer (capítulo 9) deben de incorporarse a nuestro trabajo diario para que logremos ser competentes en el sentido más amplio del término.

Capacidad de planificación y organización del propio trabajo 3

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ **Comprender la necesidad de organizar el propio trabajo.**
- ✓ **Desarrollar una actitud positiva hacia un estilo proactivo.**
- ✓ **Tomar ideas para desarrollar procesos e instrumentos de toma de decisiones más sistemáticos y racionales.**
- ✓ **Saber distinguir lo urgente de lo importante.**

¡QUÉ DÍA MÁS ESTRESANTE!

La directora del departamento de una institución de formación superior llegó, después de clase, corriendo, cargada con sus múltiples carpetas. La esperaba la administrativa, algo nerviosa, para decirle que el jefe de estudios la había llamado y que era urgente contactar con él. Mientras abría el correo electrónico cogió el teléfono y llamó al jefe de estudios. Éste, que acostumbraba a ser muy correcto, estaba especialmente tenso y, en un tono algo agrio, le dijo que últimamente su departamento no funcionaba del todo como debería puesto que, de nuevo (y ya iban tres profesores en las últimas dos semanas), una profesora había faltado a clase y el grupo de alumnos había ido a protestar porque, además, tres semanas antes ya faltó sin aviso previo. La directora prometió informarse de qué había sucedido y dar una respuesta, para poder avisar al alumnado de si al día siguiente iba a haber clase o no. Mientras tanto, el correo electrónico avisaba de que tenía 37 nuevos mensajes. Algunos de ellos parecían cosas importantes e incluso urgentes. Se disponía a abrirlos, pero ya era hora de la comisión académica del departamento. Llegaron los miembros de la misma. Hubo una fuerte discusión sobre los perfiles de las plazas que debían salir a concurso. No llegaban a ningún acuerdo y eso, creía ella, que la reunión había sido bien planteada. La reunión se demoró tanto que el coordinador del programa de doctorado, que había quedado en pasar hacia el final de la mañana, asomó la cabeza por la sala y reclamó la presencia de la directora. La buscaba, y ella ya lo sabía, para comentar un tema de extrema importancia respecto a unos talleres para los alumnos y alumnas de doctorado cuyas fechas había que cerrar ya para agilizar la contratación de los ponentes. Necesitaba que la directora, que tenía que inaugurar el taller, estuviese presente el día que se decidiera. La administrativa gritó desde el despacho contiguo que, por fin, había encontrado a la profesora

que hoy no había ido a clase y que podía hablar con ella. Ya era la una, justo la hora en que la directora del departamento tenía tutorías de su asignatura y al pasar del despacho de dirección a la secretaría vio en el pasillo un montón de alumnos que esperaban para ser atendidos. Entonces recordó que no había llamado a su madre para que fuese a buscar al niño a la guardería y ya era la hora de salir. ¡Cielos! El niño, los alumnos, el doctorado, la comisión académica, la profesora ausente... todo a la vez. «¿Quién me mandaría a mí ceder a la presión de mis compañeros para presentarme a directora de departamento?»

- ¿Cómo se debe sentir la directora?
- ¿Cuál es su principal problema?
- ¿Cuáles podrían ser las posibles soluciones para evitar que se repita este tipo de situaciones?

Reflexiones

- En primer lugar, la directora se siente desbordada, estresada, angustiada, nerviosa y con sensación de no ser capaz de atender los múltiples requerimientos que conlleva su cargo.
- En segundo lugar, sus problemas son, como se ve en el esquema 1, el exceso de tareas, una voluntad de supervisión directa de todos los asuntos y una mala planificación de su tiempo.
- En consecuencia, las posibles soluciones pasan por dedicarse a aquellas actividades que sí requieren de su revisión directa y delegar el resto, por gestionar mejor el propio tiempo y su agenda y, en definitiva, por «organizarse» mejor, como trabajaremos a continuación.

Esquema 1. Análisis de problemas y posibles soluciones



ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA CAPACIDAD DE ORGANIZAR EL PROPIO TRABAJO

En ocasiones tenemos dificultades en nuestro trabajo porque no sabemos organizarnos, de modo que se nos acumulan las tareas, en *puntas* de trabajo, de modo que nuestro tiempo se dispersa en mil tareas diferentes, que, incluso, hacemos a la vez. Por ello algunas ideas genéricas pero que pueden resultar útiles son las siguientes:

- ¡Delegar! Y acompañar esta delegación de rendimiento de cuentas.
- Derivar correos electrónicos. Que los revise el personal administrativo o de secretaría, que también puede llevar la agenda. O bien, abrir el correo electrónico en momentos concretos, preestablecidos (y no constantemente).
- Separar lo urgente de lo que puede esperar. Y en cualquier caso (incluso en las actuaciones inmediatas), tener presente cuál es el rumbo que deseamos seguir.
- Identificar cuáles son los aspectos que, aunque no sean urgentes, son más importantes.
- Estudiar qué debemos priorizar y qué podemos demorar, y cuáles son los costes y consecuencias de no abordar inmediatamente un tema. Hay temas que maduran por sí solos y no requieren de una intervención directa, y en cambio otros generan altos costes si no se tratan de inmediato.
- Priorizar aquellas decisiones de las cuales dependa el trabajo de terceras personas.
- En caso de no disponer de suficiente información, de hallarse encallado en un tema, de prever que puede generar malestar entre el profesorado, posponer la decisión para el momento en que se posean más datos.

- Llevar un registro que me permita saber cuáles son las disfunciones más habituales a fin de poder tomar medidas para corregirlas, planificando mejor los procesos.

Vamos a analizar, a continuación, algunas de estas propuestas con mayor detenimiento.

Tener una agenda ajustada y administrar el tiempo según prioridades

Para que nuestra agenda sea lo más ajustada posible, podemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La clave no es dar prioridad a lo que está en la agenda, sino *ordenar* en la agenda *las prioridades* (Covey, 1997, p. 183).
- Es necesaria una planificación diaria pero, sobre todo, una ***planificación estratégica a medio y largo plazo*** que conecte con las metas que deseamos conseguir más allá de resolver las urgencias diarias. Para ello se puede intentar pasar de la planificación diaria a la planificación semanal, intentando en todo momento no perder de vista los objetivos que poseemos a largo plazo.
- Hay que saber ***gestionar el propio tiempo***, siendo consciente de que éste se distribuye entre varias actividades.



ACTIVIDAD 1 Cómo distribuyo mi tiempo

Para cada tarea, anote el tiempo que dedica en cada una de las situaciones siguientes en horas al día o, preferentemente, en horas a la semana. En la columna siguiente anote el tiempo que cree que debería dedicar.

ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO	REAL	DESEABLE
Tiempo de docencia		
Preparación de clases		
Impartición de clases		
Coordinación docente (ciclo, departamento, ...)		
Tiempo de reuniones en equipos y órganos colegiados		
Claustro		
Consejo Escolar		
Tiempo de entrevistas		
Tutorías con estudiantes o con sus familias		
Tiempo de despacho		
Conversaciones telefónicas, revisión del correo electrónico, etc.		
Actividades administrativas		
Tiempo de relación con los demás		

Una vez que constate cuánto tiempo dedica a cada uno de estos bloques y cuánto sería deseable dedicar, pueden corregirse las desviaciones.

Reflexione:

- ¿Qué tipo de actividades presentan mayores desviaciones entre el tiempo real y el deseable?. ¿A qué se debe esta discrepancia?. ¿Cómo reducir estas diferencias?
- ¿Hay algo que hagamos diariamente y que podamos acumular en una o dos sesiones a la semana o que hagamos semanalmente y que podría desarrollarse quincenal o mensualmente?
- ¿Hay alguna tarea que, con más recursos, podría necesitar menos tiempo?

- *Separar* muy claramente *lo urgente de lo importante*. Para ello adoptamos la propuesta de Covey (1997, p. 171), quien elabora la matriz de la administración del tiempo en cuatro bloques (cuadro 5).

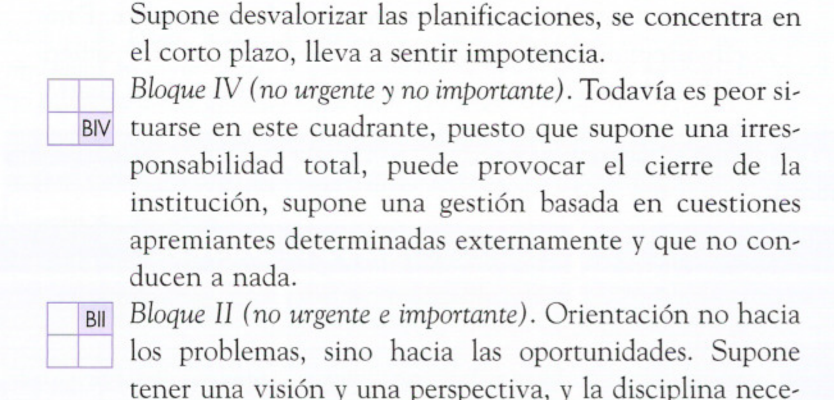
Cuadro 5. Administración del tiempo

		GRADO DE URGENCIA	
		URGENTES	NO URGENTES
GRADO DE IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES	IMPORTANTES	**Bloque I:** Crisis, problemas apremiantes, proyectos cuyas fechas vencen, etc.	**Bloque II:** Prevención, construcción de relaciones, reconocimiento de nuevas oportunidades, planificación, etc.
	NO IMPORTANTES	**Bloque III:** Interrupciones, algunas llamadas, correo, informes, reuniones, cuestiones acuciantes, etc.	**Bloque IV:** Trivialidades, ajetreo inútil, algunas llamadas telefónicas, algunos correos, actividades agradables, etc.

[Fuente: Covey, 1997]

BI *Bloque I (urgente e importante)*. Aunque nos los parezca, no podemos centrarnos en él, porque significaría que estamos orientados hacia los problemas, trabajando al borde de los plazos, enfrentándonos a situaciones límite... y esto nos desbordaría, dándonos la sensación de «apagar fuegos». Agota, consume mucho tiempo y esfuerzo.

BIII *Bloque III (urgente y no importante)*. Peor es situarse en este cuadrante, donde atendemos cosas urgentes pero no importantes, pensando que sí lo son (como si estuviésemos en el bloque I) cuando quizá lo sean sólo para algunos.



Supone desvalorizar las planificaciones, se concentra en el corto plazo, lleva a sentir impotencia.

Bloque IV (no urgente y no importante). Todavía es peor situarse en este cuadrante, puesto que supone una irresponsabilidad total, puede provocar el cierre de la institución, supone una gestión basada en cuestiones apremiantes determinadas externamente y que no conducen a nada.

Bloque II (no urgente e importante). Orientación no hacia los problemas, sino hacia las oportunidades. Supone tener una visión y una perspectiva, y la disciplina necesaria para avanzar hacia ella. Hay que sacar tiempo de los bloques III y IV para dedicarlo al II, organizando las prioridades del centro.

Ante lo urgente, que es aquello que requiere una atención inmediata, reaccionamos.

Ante lo importante, que es aquello que tiene más relación con los resultados, necesitamos una actitud más proactiva, no reactiva.

Esto resulta esencial a la hora de abordar los asuntos que se nos presenten y de organizar nuestro trabajo.

Ser proactivo, superando el estilo «apagafuegos»

Es bueno intentar ser proactivo, no reactivo. Es decir, no reaccionar a medida que van surgiendo imprevistos y dificultades, no esperar a que algo acontezca para darle una respuesta. Por ello hay que cambiar el estilo reactivo por la iniciativa y la búsqueda de alternativas.

Las características personales y las circunstancias ambientales y sociales nos condicionan, pero no determinan nuestras posibilidades de actuación. Tenemos libertad para elegir, tenemos imaginación y tenemos voluntad. Por ello hay que tener iniciativa, ser diligentes y activos en lugar de conformistas. Eso significa mostrarnos responsables no frente a las cosas que suceden, sino para hacer que las cosas sucedan. Como señala Covey (1997, p. 94), podemos modificar incluso el lenguaje (cuadro 6).

Es decir, podemos comprometernos y mantener nuestros compromisos. Para ello hay que luchar, no esperar.

Cuadro 6. Lenguaje reactivo y lenguaje proactivo

LENGUAJE REACTIVO	LENGUAJE PROACTIVO
No puedo hacer nada.	Examinemos nuestras alternativas.
Yo soy así.	Puedo optar por un enfoque distinto.
Me vuelve loco.	Controlo mis sentimientos.
No lo permitirán.	Puedo elaborar una exposición efectiva.
Tengo que hacer eso.	Elegiré una respuesta adecuada.
No puedo.	Elijo.
Debo.	Prefiero.

[Fuente: Covey, 1997]

Sistematizar los criterios para la toma de decisiones

Algunas de las dificultades que aparecen en el caso presentado al inicio del capítulo se derivan de no saber tomar decisiones.

La rapidez en la toma de decisiones depende tanto de la estructura y los hábitos de trabajo del grupo como de las características de cada uno de sus miembros (su personalidad, sus valores, su sensibilidad hacia cada tema...).

En los centros educativos suele suceder que la toma de decisiones resulta poco ágil, poco efectiva y poco creativa. Se suele perder mucho tiempo en discutir desde varias perspectivas un determinado tema, pero a la hora de decidir no acabamos de operar adecuadamente. Pueden suceder varias cosas: o bien estamos tan cansados que ya no queremos demorarnos más y se decide rápidamente; o bien las personas se inhiben de asumir la responsabilidad de decidir y delegan o asienten lo que propone quien preside la sesión (¿Cuántas decisiones se han tomado por silencio de todo el equipo?); o bien no tenemos claras las diversas alternativas...

Siempre puede procederse a una toma de decisiones autocrática por parte de quien legal o formalmente esté facultado para hacerlo, pero los procedimientos consultivos y, sobre todo, los procedimientos democráticos son siempre preferibles, máxime cuando uno de nuestros objetivos como educadores suele ser fomentar una actitud democrática.

Los procedimientos democráticos de toma de decisiones son tanto más importantes cuanto...

- Más relevante es la decisión que hay que tomar, más trascendente es. Por ello hay que preguntarse *por qué es importante*.
- Más personas resultan afectadas. Por ello hay que preguntarse *para quién es importante*.
- Mayor compromiso e implicación del personal necesita.

Pese a tener todo esto presente, tomar decisiones solo o en equipo no resulta sencillo.

Cuando deseemos emprender varias medidas o, por ejemplo, hayamos realizado una evaluación de las necesidades de la institución y hayan emergido varias líneas de actuación, es decir, cuando poseamos diversas posibilidades, hay que analizarlas desde varias perspectivas:

- La urgencia (¿es urgente?).
- La importancia (¿es importante?, ¿es interesante?).
- La viabilidad (¿es viable?).

Puede otorgarse entonces a cada acción una puntuación a modo de escala de valoración para cada uno de los tres criterios. Por ejemplo:

1 = Poco urgente.
2 = Medianamente urgente.
3 = Muy urgente.

Y lo mismo para el criterio importancia y el criterio viabilidad.

A continuación, pueden sumarse las puntuaciones directamente o bien hacer una media ponderada si encontramos que uno de los tres criterios es más relevante que los otros dos. Por ejemplo, si creemos que lo esencial es el criterio importancia, podemos hacer que compute un 50% del total, mientras que a la urgencia le otorgamos un 30% y a la viabilidad un 20%. Imaginemos que algo nos parece poco urgente (puntuación de 1), medianamente importante (puntuación de 2) y totalmente viable (puntuación de 3). La puntuación ponderada sería entonces de (1*0,3)+(2*0,5)+(3*0,2)=1,9.



ACTIVIDAD 2 Cómo priorizar las alternativas

Supongamos que tiene que hacer el presupuesto del centro. Para ello debe optar entre diversas posibilidades, puesto que el presupuesto es escaso.
Piense cómo valoraría las siguientes opciones.

OPCIONES	URGENCIA (¿es urgente?)			IMPORTANCIA (¿es importante?, ¿es interesante?)			VIABILIDAD (¿es viable?)			PUNTUACIÓN FINAL
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	
Comprar nuevos ordenadores.										
Reparar el aire acondicionado de la sala de actos.										
Iniciar las obras para construir el gimnasio nuevo.										
Contratar un asesor para implantar un sistema de gestión de la calidad.										

Poco (1); Regular (2); Mucho (3)

Imaginemos que se otorga la puntuación siguiente:

OPCIONES	URGENCIA (¿es urgente?)			IMPORTANCIA (¿es importante?, ¿es interesante?)			VIABILIDAD (¿es viable?)			PUNTUACIÓN FINAL
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	
Comprar nuevos ordenadores.			x			x			x	9
Reparar el aire acondicionado de la sala de actos.		x				x			x	8
Iniciar las obras para construir el gimnasio nuevo.		x			x		x			5
Contratar un asesor para implantar un sistema de gestión de la calidad.	x					x		x		6

Priorizaríamos entonces la compra de ordenadores y, en cambio, dejaríamos el gimnasio en último lugar.

También puede valorarse la oportunidad de desarrollar una acción en un momento determinado.

En el caso de que se detecte que no son viables de forma inmediata, puede ser interesante estudiar cuáles son los obstáculos que dificultan su puesta en marcha:

- Pueden ser obstáculos «salvables» o trabas cuya superación depende únicamente de nosotros y que tienen una fácil solución a corto plazo.
- Pueden ser obstáculos de mediana dificultad, cuya superación depende de factores externos al propio centro y, por lo tanto, «se nos escapan de las manos». La solución de estas trabas puede requerir de la obtención de más recursos, de la implicación de diversos estamentos o agentes educativos, de la creación y funcionamiento de comisiones mixtas... todo ello, situaciones que sólo pueden abordarse a medio plazo.
- Puede tratarse de obstáculos insalvables, que lleven a desestimar esa acción o a plantearla a largo plazo.

Si, por ejemplo, ante diversas alternativas no vemos ninguna viable, podemos intentar listar las dificultades que impiden llevar a cabo unas y otras y ver si podemos superarlas.



ACTIVIDAD 3 Cómo clasificar las dificultades

1. Imaginemos que, como formador, considera que hay tres o cuatro grandes dificultades para desarrollar su trabajo. Escríbalas en la columna correspondiente de la tabla en la página siguiente.

2. Ahora anote en la tabla y para cada dificultad aquellos obstáculos que se le ocurra que pueden estar conduciendo a esa situación. Escríbalos en las columnas correspondientes, según los considere más o menos salvables.

3. A continuación, intente pensar en:
   - Acciones concretas e inminentes que le pueden a llevar a superar los obstáculos salvables a corto plazo.
     Sitúelas en la columna que sigue a aquella en la que ha identificado los obstáculos salvables a corto plazo.
   - Acciones estratégicas que puede desarrollar a medio plazo para vencer los obstáculos de mayor envergadura.
   - Aspectos importantes que recordar para, pese a no tener una solución clara para un obstáculo, no dejarse vencer por él.

4. Finalmente, elija la acción que va a emprender en primer lugar o los cambios que va a iniciar para que los obstáculos pasen de difícilmente salvables a salvables a medio o corto plazo.

5. Anote, a continuación la que va a emprender en segundo lugar, y así sucesivamente, priorizando el conjunto de acciones y consideraciones propuestas.

PROBLEMAS O DIFICULTADES	OBSTÁCULOS						PRIORIZACIÓN
	Salvables a corto plazo	Acciones a emprender	Salvables a medio plazo	Acciones a emprender	Difícilmente salvables	Consideraciones a tener presentes	
1							
2							
3							
4							

No hay que guiarse simplemente por hábitos o por lo que normalmente se ha venido haciendo. Aunque somos seres de hábitos, que mantenemos éstos a lo largo del tiempo para sentirnos seguros, para pensar que los escenarios son permanentes, en verdad debemos mostrar tolerancia y flexibilidad para aceptar los cambios.

Nuestros hábitos son reflejo de nuestro pensamiento (Marinoff, 2003, p. 295) en tanto que son afirmaciones contundentes de lo que queremos mantener constante. De algún modo reflejan nuestra «filosofía de vida», pero a la vez, periódicamente necesitamos un cambio (de imagen personal, de decoración de la casa, de relaciones...).

Lo mismo sucede en el centro de trabajo: hemos de ser capaces de combinar los elementos que deseamos que permanezcan inalterables porque son cuestiones muy sólidas y aquellas otras en las que podemos innovar.

Normalmente el cambio nos preocupa porque desconocemos qué sucederá, nos sentimos inseguros, no deseamos correr riesgos..., pero éste no es motivo suficiente para mantener prácticas mediocres y no tomar decisiones.

Tomarse tiempo para la evaluación y la reflexión

Especialmente relevante es establecer procesos de evaluación de la propia tarea, que nos permitan conocer (no intuir) cuáles son las cosas que no han funcionado bien y poner solución. Ésa será la base de una posterior planificación de nuestro trabajo más ajustada.

Por ello puede ser bueno poseer algunos indicadores de análisis de nuestra propia tarea o de las acciones impulsadas, como se verá al referirnos a la competencia de autoevaluación.

Es decir, para mejorar la planificación y la organización del propio trabajo es importante que todos nuestros esfuerzos se encaminen a obtener los resultados esperados. Para ello es bueno valorar hasta qué punto las acciones que emprendemos tienen un seguimiento y acaban consolidándose, puesto que muchas veces iniciamos actividades o tomamos decisiones que, por no ser seguidas de cerca, se abandonan o se diluyen, con la pérdida de esfuerzo, de tiempo y de ilusión que ello acarrea. Por esto puede ser interesante, simplemente, disponer de instrumentos sencillos en los que se vea la secuencia de acciones que emprender y su responsable.

Un ejemplo de tabla para desplegar las decisiones tomadas se muestra en el cuadro 7.

Cuadro 7. Despliegue de decisiones

DECISIÓN TOMADA	SECUENCIA QUE HAY QUE DESARROLLAR	CALENDARIO	PERSONAS IMPLICADAS	RECURSOS (DISPONIBLES O QUE HAY QUE CONSEGUIR)	PROCESOS DE EVALUACIÓN
Establecer un sistema de determinación de los perfiles de las plazas (Acuerdo de la comisión académica, de 12 de septiembre, refrendado por el Consejo de departamento, de 19 de septiembre)	**1.** Crear una comisión ad hoc.	Última semana de septiembre.	Equipo de dirección.	–	Comprobar si se ha creado.
	2. Hacer un estudio de las subáreas del departamento y de la plantilla.	Octubre-diciembre.	Comisión creada.	• Material fungible. • Créditos (dedicación horaria) de algún miembro del profesorado para hacer esa tarea.	Revisar el estudio y presentarlo a Consejo de departamento.
	3. Diseñar un documento con los criterios que aplicar.	Enero.	Comisión creada.	• Documentación de otros centros, para disponer de ejemplos.	Difundirlo en la intranet.
	4. Determinar el proceso que hay que seguir para fijar los perfiles a partir de ese momento.	Febrero.	Comisión creada.	• *Software* para plasmar el proceso.	Aprobarlo todo en Consejo de departamento.

PARA ACABAR...

Reflexione acerca de lo tratado en este capítulo.

La idea más importante de este capítulo es:

Mi aprendizaje principal es:

Lo que me propongo mejorar en relación con esta competencia es:

Competencias comunicativas 4

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ Recordar que la enseñanza es, en esencia, un acto comunicativo.
- ✓ Valorar el potencial comunicativo de los mensajes no verbales.
- ✓ Identificar el espacio como un elemento comunicante.
- ✓ Aprender a buscar la congruencia entre los diferentes tipos de mensajes que emitimos.
- ✓ Desarrollar propósitos de mejora de nuestras comunicaciones escritas.

ENTENDERSE ES PRIMORDIAL

Transcripción de una reunión de Claustro

Directora: Bien, os recuerdo que este año tenemos que diseñar e implantar el plan de evaluación interna. Hay que pensar qué área curricular abordaremos. Matemáticas, por ejemplo. También hay que establecer un calendario, pensar en la instrumentación, seleccionar indicadores... En fin, que hay que trabajar duro y hay que...

Profesora 1: Yo, personalmente, y creo que seguramente ésta, mi opinión, debe de ser el sentir de la mayoría de mis compañeros, pienso que antes de abordar el área curricular, que por otra parte no creo que deba ser matemáticas, antes de pensar en un calendario, antes de programar una instrumentación, etc., deberíamos pensar cuál es la finalidad de la evaluación interna y ver si nos sentimos preparados para hacerla. Tú (dirigiéndose a la directora) siempre eres muy operativa e intentas sacar faena adelante, pero las cosas deben hacerse de otro modo.

Directora: No sé qué has querido decir exactamente con que soy operativa, pero es que discutir el sentido de la evaluación no procede porque ya viene en el decreto, que hay que leer, ¡claro! Hay que hacer la evaluación y lo que hay que decidir ahora es cómo y cuándo.

Profesora 2: Yo estoy de acuerdo con no perder el tiempo en discusiones estériles. Yo cogería el QUAFE, el VAQ, el SAPOREI, el MEPOA, las carpetas azules, y alguna otra cosa y elaboraría los instrumentos que vamos a usar y me pondría ya manos a la obra. También podemos aplicar el EFQM o las ISO.

Profesora 1: ¡Ostras! Yo, no sé si me he explicado bien, no quiero decir, y espero que el resto digáis algo, que no se tenga que hacer la evaluación. Sólo que, y ésta es mi opinión fruto de la experiencia, siempre empezamos la casa por el tejado. Yo recuerdo bien que ya nos pasó con el proyecto curricular, y vosotros tenéis también que recordarlo... Yo ya os lo advertí y...

DIRECTORA: Bueno, creo que esto no ha lugar. Hay que dejarse de cháchara y ponerse a trabajar ya.

La lectura de la situación anterior nos lleva a plantear una serie de cuestiones en torno a cómo se ha llevado a cabo la comunicación entre los diferentes agentes:

- *Cuestiones formales*:
  - ¿Utiliza la directora un lenguaje excesivamente técnico?
  - El vocabulario, ¿resulta adecuado?
  - Las estructuras sintácticas, ¿son simples o complejas?
  - El tipo de frases, ¿son simples o compuestas?
  - ¿Existe una variedad de estructuras o se abusa de frases interrogativas o imperativas,...?
- *Cuestiones de fondo o contenido*:
  - ¿Se ofrece la información pertinente o existe un exceso de datos que conducen a la confusión?
  - ¿Cómo es el estilo? ¿Muy impersonal, excesivamente formal o cercano y personalizado?

Algunas reflexiones

- La directora usa mucho el «hay que». Podría cambiarlo por «podríamos», «deberíamos», «¿qué os parecería si...?». Decir que «hay que dejarse de cháchara» puede interpretarse como algo despectivo.
- La profesora 1 abusa de las subordinadas y puede perder el hilo de lo que desea decir y hacer perder el hilo a los demás. Además abusa del «yo».
- La profesora 2 utiliza un lenguaje excesivamente técnico para el resto.

- En general, el lenguaje que utilizan los protagonistas del caso es personal, puesto que se conocen, y coloquial, puesto que el ambiente no es formal. Si estuvieran ante personas desconocidas o si, por ejemplo, estuviesen en una entrevista de trabajo, seguramente el lenguaje sería diferente.
- ...

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación es esencial en nuestras vidas. En cada momento, intencionalmente o no, comunicamos, y en el campo educativo aún más, puesto que el acto didáctico es, en esencia, un acto comunicativo y la relación con los demás (estudiantes, colegas...) se basa en la comunicación.

Por ello el profesorado debe estar atento a la recepción de estímulos e informaciones constantes y para transmitir mensajes en diversidad de situaciones.

Comunicar no es sólo transmitir información, sino que es una forma de relacionarnos.

Todos conocemos los elementos básicos de los procesos comunicativos, que implican la existencia de un emisor, de un receptor, un mensaje que circula por un canal bajo un código y sometido a ciertos «ruidos». Bien, en teoría no resulta complicado generar un mensaje con intencionalidad comunicativa, pero, como señala el *arco de distorsión*, desde lo que uno desea comunicar hasta lo que el receptor (persona o grupo) recibe, hay un abismo.

Arco de la distorsión *es la distancia que hay entre lo que quieres decir, lo que crees que estás diciendo, lo que realmen-*

te estás diciendo, lo que oye la otra persona, lo que otra persona piensa que oye, lo que la otra persona dice, lo que tú crees que la otra persona dice... Esta secuencia distorsiona la voluntad comunicativa inicial, haciendo que se pierda información parcialmente y también, en ocasiones, que aparezcan interpretaciones no deseadas.

Por ello, algunas ideas para la mejora comunicativa pueden ser las siguientes:

- Escuchar con atención a los demás, emitiendo mensajes comunicativos que les hagan ver que les estamos escuchando e intentamos entenderles (ejemplo: asentir con la cabeza, sonreír levemente...).
- Intentar ser empático, en el sentido de ponerse en el lugar del otro, de intentar entender sus motivaciones, opiniones y reacciones, aunque no las compartamos.
- Ponderar las consecuencias de nuestras frases.
- Estudiar si es el mejor momento para decir algo.
- No utilizar palabras peyorativas o despreciadoras.
- Analizar siempre la audiencia a la que nos dirigimos y adecuar nuestro mensaje a los destinatarios del mismo.

Como principio, es necesario plantearse siempre los cuatro interrogantes básicos:

1. *Qué se quiere decir:* contenido.
2. *Para qué se dice:* finalidad.
3. *Por qué se dice:* motivo.
4. *Cómo se puede decir:* aplicación.

Retomemos ahora el caso de la reunión de claustro en la que se trataba el plan de evaluación del centro. Podemos plantearnos las siguientes preguntas:

- ¿Qué querría decir la directora?
- ¿Cuál era su finalidad?
- ¿Cómo podía haber planteado el tema?

PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

Buscar la congruencia entre los mensajes

Habitualmente cuidamos mucho el mensaje oral que deseamos transmitir, por ejemplo, al alumnado, a otros docentes o a otros miembros de la institución formativa en general. Pero, ¿qué sucede con los mensajes no verbales?

Hemos de ser conscientes de que los mensajes que transmitimos intencionalmente son sólo una parte de lo que comunicamos. Deberíamos cuidar todas las señales que emitimos para que no exista incoherencia entre los distintos tipos de mensajes, como se muestra en el cuadro 8 (véase en la página siguiente).

Todos poseemos una personalidad propia y un estilo propio. Sin embargo, todos podemos aprender a comunicarnos mejor. Por una parte, es importante ser natural y no fingir ser una persona que no se es. Pero por otra parte, podemos mejorar nuestras habilidades comunicativas. Es decir, una persona puede ser tímida pero aprender a mirar a los ojos a sus interlocutores; otra persona puede poseer una personalidad arrolladora pero aprender a dejar hablar a los demás; otra persona puede ser autoritaria pero aprender a moderar aquellos ademanes que transmiten autoritarismo.

Cuadro 8. Incoherencias entre los distintos tipos de mensajes

MENSAJE VERBAL	MENSAJE VOCAL	MENSAJE FÍSICO	MENSAJE SITUACIONAL
Niños, hay que ser aseados.	–	Físico descuidado.	–
No, señor Pérez, no estoy enfadada.	Tono de voz que denota irritación.	–	–
Deseo que arreglemos este malentendido y que colaboremos.	–	–	Ubicación tras una mesa, poniendo una barrera física con el interlocutor.
Aquí somos todos iguales y formamos un equipo, de modo que todos podemos expresarnos libremente.	–	Ademanes autoritarios, miradas severas cuando alguien discrepa.	–

[Fuente: Clasificación de Miller, 1974]

Cuidar los diversos tipos de estímulos

Además de buscar la congruencia entre los diferentes tipos de estímulos en general, hay que cuidar cada uno de los diversos tipos de mensajes identificados por Hennings (1978) por separado.

Estímulos verbales

- *Controlar la velocidad al hablar*. La rapidez al hablar puede dar sensación de dinamismo, pero hablar excesivamente rá-

pido puede hacer que la audiencia «desconecte», por ser incapaces de asimilar tanta información a ese ritmo, o que sientan desasosiego.

- *Cuidar el vocabulario*. Es importante que el lenguaje sea más o menos culto o más o menos técnico, en función de nuestros interlocutores. Variables como la edad, la clase social, la lengua materna o la profesión pueden resultar muy relevantes. No podemos hablar al personal auxiliar y/o a los estudiantes como a los colegas de profesión, que manejan un vocabulario (e incluso un argot específico) similar al nuestro.

Obviamente, debemos eliminar de nuestro vocabulario –y de nuestra mente– todas aquellas palabras que resulten hirientes por ser sexistas, racistas o insultantes en general.

Estímulos vocales

- *Vigilar el tono de voz*. El tono debe también comunicar, resultar estimulante y ayudar a enfatizar aquellas cosas más relevantes. Por ello no es adecuado un tono monótono, sino que hay que jugar con las inflexiones de la voz de modo que se capte la atención de los oyentes.
  Un tono pasivo muestra desinterés por parte del emisor y genera lo mismo en el receptor. En este sentido, es recomendable no hablar con tono preocupado, no bajar el tono al final de las frases y evitar siempre tonos que resulten irritantes.
- *Vigilar el volumen de la voz*. Un tono excesivamente alto puede crispar, mientras que un tono bajo puede resultar aburrido.
  Hay que analizar el contexto y adecuar el volumen a la sala y a la audiencia.



ACTIVIDAD 4 ¿Cómo decírselo?

Piense, ¿cómo explicaría a una familia que su hijo necesita una adaptación curricular individualizada? ¿Qué tipo de palabras usaría? En cambio, en el claustro ¿con qué términos abordaría el tema?

Intente pensar qué palabras diría a un alumno o cómo trataría el tema en un claustro en relación con los siguientes cuatro mensajes:

MENSAJE	ALUMNO X	CLAUSTRO
El alumno *X* ha suspendido.		
El alumno *X* ha mostrado un comportamiento muy negativo.		
El alumno *X* ha copiado el proyecto final.		
El alumno *X* parece ser el cabecilla del *bullying* al que se está sometiendo a un compañero.		



ACTIVIDAD 5 Comunicar sólo con la entonación

Intente decir un mismo mensaje verbal con diferentes mensajes vocales. Por ejemplo, intente decir «ven aquí» con los sentimientos siguientes:

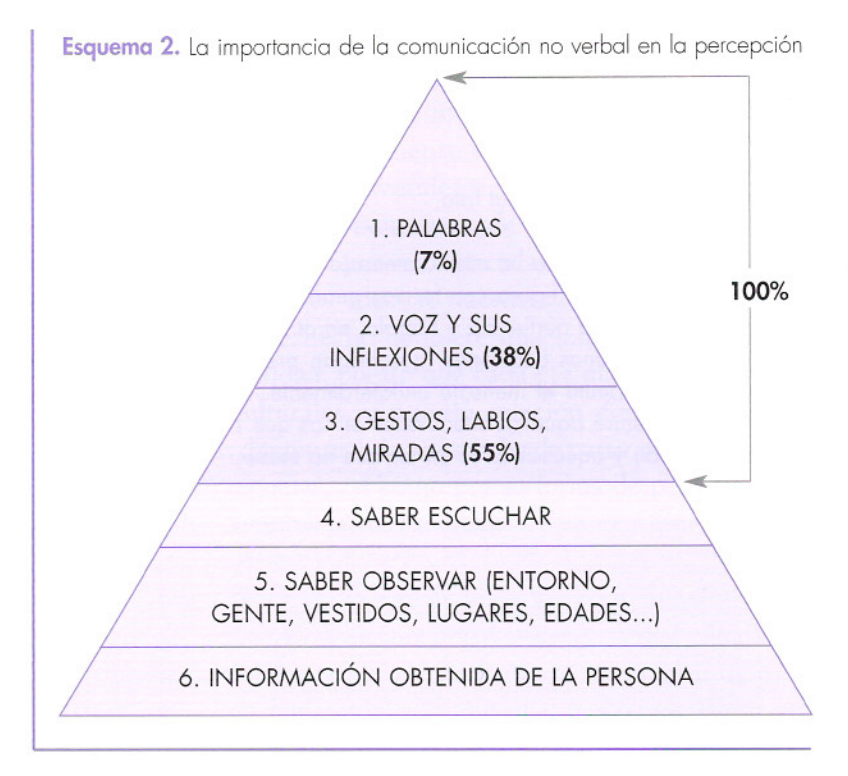
- Autoritarismo.
- Miedo.
- Duda.
- Ironía o sarcasmo.
- Súplica.

Estímulos físicos

Según Godefroy y Robert (1995), la importancia del lenguaje no verbal explica gran parte de la percepción en la comunicación (esquema 2). Por ello es importante:

- *Tener presentes los mensajes que nos envía la audiencia con su lenguaje corporal.* Movimientos en las sillas, miradas perdidas, gestos compulsivos de tipo nervioso... pueden estar dándonos pistas de que nuestro mensaje no está llegando.
- *Cuidar los mensajes corporales que transmitimos.* Del mismo modo, nuestros movimientos llevan codificado un

Esquema 2. La importancia de la comunicación no verbal en la percepción



mensaje. El contacto visual, el contacto físico, el tipo de gestos, las expresiones faciales... se captan rápidamente y pueden ayudar a generar seguridad, confianza, alegría, dinamismo...

ACTIVIDAD 6 ¿Se puede decir con las manos, con el cuerpo, con los ojos...?

1. ¿Qué tipo de estímulos de lenguaje corporal cree que son más adecuados para decirle a una persona que no ha superado un curso por falta de aptitudes personales?

2. ¿Qué tipo de gestos utilizaría para expresar las siguientes ideas?
   - Esto es especialmente importante.
   - Esto es opuesto a lo anterior.
   - Esto no es deseable.
   - Es una cosa esférica.
   - Está compuesto de un material fofo.

3. Intente emitir a su alumnado un mismo mensaje (por ejemplo, dar instrucciones para que dibujen alguna figura con formas geométricas) desde una sala contigua a donde se halla la audiencia y hágalo, en otra ocasión, con la audiencia delante. Permita, en unas ocasiones, que hagan preguntas aclaratorias, y en otras limítese a transmitir el mensaje unilateralmente. Se verán las diferencias en los resultados entre aquellas situaciones en las que existe retroalimentación (mejor si es verbal) y aquellas otras en las que no existe.

Estímulos situacionales

Utilizar el espacio como mecanismo para acercarnos a los demás

No hacer del espacio una barrera sino un facilitador. Siempre que se respete una mínima distancia íntima que no es positivo invadir (sirva como ejemplo la teoría de Hall, 1989, sobre el tipo de comunicación que propician ciertas distancias específicas), es bueno mostrarse cercano y receptivo. Subirse a una tarima, disponer el espacio al modo tradicional, en el que las sillas están alineadas de cara a una figura preeminente, o utilizar las mesas para separarnos de nuestros interlocutores, pueden ser ejemplos de barreras físicas que dificultan la comunicación. En cambio, pasear entre los miembros de un grupo, disponer las sillas en círculo y eliminar los obstáculos que interponemos habitualmente en nuestras reuniones, pueden resultar formas de acercamiento.

De todos modos, el tratamiento de la distancia es una cuestión cultural, que tiene que ver con cada sociedad, zona geográfica, etc. y lo mejor es adecuar nuestro comportamiento a las normas al uso. Este hecho adquiere una importancia determinante en la actualidad, puesto que cada vez más vivimos en sociedades multiculturales, y nuestra relación con personas que poseen culturas diferentes a la nuestra ha de partir del respeto por sus valores y creencias, así como por su forma de percibir algunos estímulos comunicativos (ademanes, distancia física, mirada directa a los ojos, etc.).

Cuanto mayor es la distancia que nos separa de nuestros interlocutores, más importancia cobra el lenguaje verbal y lo pierde el lenguaje corporal, puesto que los gestos no se aprecian tanto.

En una clase, por ejemplo, es importante, además de moverse por el espacio y no permanecer estático, haber determinado la

configuración del espacio para permitir que los estudiantes alcancen los objetivos que nos proponemos. El espacio no es inamovible, sino que lo podemos modificar. Si no lo moldeamos, es él quien «moldea» lo que nosotros podemos hacer e impide cierto tipo de trabajo.

Por ejemplo, si deseo alumnos autónomos he de dotarme de espacios que les permitan escoger los materiales con los que van a trabajar, tener cuidado de ellos y volverlos a ordenar; si pretendo que los alumnos aprendan a trabajar en grupo, debo condicionar el espacio para que permita el intercambio o entre ellos, etc.

En el caso de una reunión, el espacio también es determinante. Situarnos a ambos lados de una mesa o hacerlo en un sofá, frente a frente, cambia la percepción de voluntad de cercanía que puede existir.

Por todo ello es interesante cuidar los ambientes en los que trabajamos, haciéndolos (además de higiénicos y seguros), polivalentes, atractivos, adornándolos con materiales, plantas y otros elementos que nos resulten agradables (siempre que haya acuerdo de quienes ocupan dicho espacio).

Como principio, ***hay que pensar en la finalidad de nuestro encuentro y de nuestra comunicación y entender el espacio como comunicador.***

Los espacios educativos han de cumplir, en primer lugar, una serie de requisitos derivados de la legislación al uso. En segundo lugar, han de atender a los criterios de seguridad e higiene (ventilación, acústica, limpieza), pero también hay que enfatizar la dimensión pedagógica, de forma que resulten educativos, que sean polivalentes, flexibles y permitan que alcancemos nuestros objetivos.

Y es que los espacios no son neutros en tanto que no son simples escenarios, sino que actúan a través de sus características

y permiten u obstaculizan ciertas interacciones. Por ello hay que estudiar el medio físico en el que nos movemos para adecuarlo a nuestros objetivos.

Del mismo modo que la organización del espacio del aula facilita un tipo de actividades, el acceso al material, el trabajo individual y/o colectivo, el conjunto de espacios de una institución educativa, etc. han de pensarse a partir de nuestros propósitos.

En el cuadro 9 podemos observar incongruencias entre los objetivos (formulados en los proyectos educativos) y la disposición espacial.

Cuadro 9. Incongruencias entre los objetivos y la disposición espacial

SI DESEO...	NO PUEDO...	SINO...
ALUMNOS AUTÓNOMOS	Disponer el aula de forma tradicional, de modo que todos los alumnos hacen lo mismo al mismo tiempo.	Diseñarla con rincones, talleres, espacios de trabajo en los que puedan seleccionar en qué van a trabajar, utilizar los materiales y recogerlos de forma autónoma. Hacer participar al alumnado en cómo desea disponer el espacio.
DESARROLLAR HÁBITOS DE TRABAJO COOPERATIVO	Disponer el aula con todas las sillas mirando al frente, al conferenciante o docente.	Disponer de un mobiliario polivalente y versátil, que pueda mover para crear grupos de trabajo y debate.
UN CLIMA NO JERÁRQUICO	Disponer la sala de reuniones con una silla en un lugar preferente (como «jefe» de la mesa).	Buscar espacios cómodos, que permitan la relación entre iguales, mirándose a los ojos y sin disponer de barreras mobiliarias entre las personas.

Cuidar la apariencia física

La imagen es importante en tanto que dice algo de cómo somos. No se trata de ser esclavos de la imagen, sino de mostrarse naturales y a la vez transmitir una sensación agradable y coherente con la profesión que se desempeña.

Knapp (1995) explica la importancia de la comunicación corporal, de la apariencia física, de la disposición y utilización del espacio, y narra experiencias diversas que demuestran cómo aspectos como la imagen o la ubicación en torno a una mesa pueden estar indicando actitudes de liderazgo, de autoridad, de cooperación, de competitividad, etc. e incluso cómo la elección de un asiento u otro no es arbitraria, sino que obedece a personalidades más extravertidas, más inhibidas, etc., de modo que toman posiciones que les permiten aportar constantemente o por el contrario, pasar inadvertidos.

Es importante que los espacios resulten pertinentes para la actividad que en ellos se va a desarrollar.

Podemos contar con instrumentos de evaluación de las instalaciones (muchos de ellos ya editados), pero también podemos simplemente preguntarnos:

- ¿Es un espacio funcional? ¿Podemos realizar en él diversas actividades? ¿Se comunica bien con otros espacios? ¿Es accesible?
- ¿Es un espacio flexible? ¿Posee un mobiliario que permite operar de forma versátil?
- ¿Es un espacio higiénico?
- ¿Es un espacio estético? ¿Es bonito? ¿Es agradable estar en él? ¿Está bien ambientado, sin estridencias pero con cierta ornamentación?



ACTIVIDAD 7 Configure un espacio

- ¿Cómo situaría usted las sillas y las mesas en una reunión de carácter informativo?
- ¿Y en una reunión de toma de decisiones?

Eliminar, en lo que sea posible, las barreras a la comunicación

Algunas de las *barreras que dificultan la comunicación* son las siguientes:

- Enmascarar la conducta y simular interés o atención cuando éstos no existen. Todos tendemos a hacer aquello socialmente aceptado. Por lo tanto, en una reunión podemos fingir estar escuchando cuando no estamos captando el mensaje. Estar atentos al lenguaje corporal puede darnos evidencias de esta dificultad.
- Diferencias en la interpretación de una conducta o mensaje. En función de nuestra experiencia previa, podemos dar un sentido u otro a un mismo acto o mensaje. La interpretación es subjetiva y poco podemos hacer como emisores comunicativos para evitar malas interpretaciones, salvo intentar que nuestro mensaje sea todo lo claro que sea posible.
- Falta de atención. Es necesario minimizar los ruidos, sean físicos (sonidos del exterior) o ambientales (elementos que dispersan la atención).
- Rumores. Los rumores suelen tener efectos perniciosos sobre las organizaciones. No se debe permitir que informaciones importantes circulen de boca en boca, hay que atajar los rumores con una comunicación abierta. Recordar que, en

ocasiones, eludir un pequeño conflicto puede provocar otro mayor y que las noticias «vuelan», con lo que es interesante transmitirlas por los canales adecuados con la mayor celeridad.

- Prejuicios. Nuestra ideología o concepciones previas sobre un tema o sobre un individuo condicionan el talante con el que recibimos e interpretamos un mensaje.
- Incoherencia entre los mensajes verbales y no verbales. Del mismo modo que mientras digo «esto es importante» puedo hacerlo con un mayor volumen de la voz, con cierta inflexión en el tono y enfatizándolo con las manos, puede ocurrir que mientras emito un mensaje verbal (por ejemplo, «yo estoy muy tranquila»), lo haga con la voz quebrada, hablando rápidamente, con aspecto tembloroso y moviendo las manos con inquietud. Estas diferencias entre los tipos de mensajes son las que distorsionan y dificultan la comunicación.



ACTIVIDAD 8 Compruebe cómo se pierde información y aparecen rumores

Muestre una lámina con imágenes o una fotografía a una persona:

- Esta persona ha de explicar lo que ha visto en la lámina a otra persona que no la ha visto.
- Ésta, a continuación, debe de explicarla a otra persona (que tampoco la ha visto, por lo que no ha recibido ninguna información anterior y únicamente debe guiarse por lo que le dice esta persona).
- Y ésta a otra... De modo que puede hacerse una cadena de cuatro o cinco personas.

Observará cómo algunas informaciones muy relevantes se pierden a lo largo de la cadena, mientras que surgen nuevos datos «fantasma», inventados por las malas interpretaciones del lenguaje oral o corporal.

Con el objetivo de *eliminar las barreras que dificultan la comunicación* deberíamos:

- Esforzarnos para comunicar.
- Usar una terminología clara, precisa. Si es necesario, buscar sinónimos que clarifiquen a qué nos referimos.
- Apreciar las opiniones distintas a la propia y no desestimarlas de inmediato sólo porque son discrepantes.
- Evitar decir siempre «yo».
- Escuchar, no sólo oír. Es conveniente desarrollar estrategias de escucha activa.
- Permanecer atento a los signos del lenguaje de participación, especialmente a los indicios que señalen que alguien desea aportar algo (mano alzada, movimiento ocular...).
- Captar los signos del lenguaje de ocupación, propios de la persona que está ocupada en una tarea, o que está atenta a una explicación (seguir con la cabeza el movimiento del profesor, inclinar el cuerpo hacia delante para escuchar mejor o estirar el cuello para ver la pizarra, mover la cabeza denotando desaprobación con el conferenciante...).
- Constatar (y utilizarlos para ajustar nuestra actuación) los movimientos que denotan incomodidad o nerviosismo (rascarse, moverse en la silla, golpear con el bolígrafo sobre la mesa...).

Preparar cuidadosamente nuestras intervenciones orales

La base de una buena comunicación oral es haber preparado/guionizado qué se va a decir. Ya se sabe que el éxito es «un 10% de inspiración y un 90% de transpiración». Por lo tanto, no confiemos en nuestras dotes para la retórica y pensemos qué queremos comunicar.

Respirar a fondo, caminar un poco y buscar objetos o personas de referencia a los que mirar durante la charla son algunas de las técnicas que pueden ayudar a superar los nervios antes de empezar. Por otra parte, puede que no se nos note el nerviosismo excesivamente a no ser que sudemos, nos pongamos colorados, se nos corte la voz... En ese caso, intentemos no estar pendientes de nuestras propias sensaciones (puesto que agudiza el nerviosismo), sino de lo que deseamos transmitir. Intentemos también no poseer objetos que tocar compulsivamente (bolígrafo, llavero, etc.) puesto que ello sí denota ante el público que estamos nerviosos y nuestra percepción de que los demás se están dando cuenta de nuestro nerviosismo lo acrecienta aún más.

Los gestos reiterativos como mesarse los cabellos, tapar y destapar un bolígrafo, balancearse en la silla, mantener los brazos cruzados, tocarse las gafas, ponerse bien la chaqueta, rascarse compulsivamente... denotan nerviosismo y, en la medida de lo posible, debemos evitarlos. Bebamos algo de agua, hagamos pausas para respirar, levantémonos y caminemos un poco.

Todo ello quizá nos ayude, como puede ayudarnos tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Es necesario disponer de un guión.
- Se necesita una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Es importante al principio exponer de qué se va a hablar e intentar atraer la atención del público y acabar, sin prisas, recordando las principales ideas expuestas y cerrando con algo que suponga un buen colofón. Iniciar el discurso con una anécdota personal, con el titular de un diario, con una frase impactante, con una pregunta al auditorio, con una cita o refrán, con un chiste o simplemente con la idea principal de lo que se va a hablar son buenos recursos para iniciar la charla (Rubio y Puigpelat, 2000, p. 166).

- Conviene ayudarse de soportes de información visual, que no sea reiterativa con el discurso (que se lea lo mismo que se oye) ni excesiva (que se tenga que dedicar tanto tiempo y esfuerzo a mirarla que no se preste suficiente atención al discurso oral), sino que sirva de soporte a nuestro mensaje.
- Hay que combinar la mirada directa a algunas personas de confianza, si las hay, con una mirada más difusa al horizonte de los asistentes.

Otros recursos interesantes son éstos:

- Hablar con frases cortas, de construcción sintáctica sencilla.
- Cambiar el tono y hacer pausas y silencios para enfatizar algo, dar sensación de profundidad, separar bloques del discurso, etc. No usar únicamente frases enunciativas.
- Emplear metáforas, parábolas, comparaciones...
- Utilizar anécdotas y chistes, sin abusar.
- Marcar los elementos que quiero destacar: primero, segundo, tercero.

PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA

Como propuestas de principal importancia destacamos tres ideas esenciales:

1. Tener claro el objetivo que tiene el mensaje escrito.
2. Asegurarse de que el canal escrito es el mejor modo de comunicar esa idea, en lugar de hacerlo oralmente (presencial o telefónicamente). No debe comunicarse lo mismo en una reunión que en un correo electrónico, por teléfono, a través del tablón de anuncios, de comunicaciones escritas, etc.

3. Ser consciente de que quien recibe la comunicación escrita no conoce el talante con el que uno lo ha escrito y puede malinterpretar algunas expresiones. Ser extremadamente cuidadoso.

Sanz y Fraser (1998, pp. 26-27), ofrecen una guía con las informaciones necesarias en cada tipo de documento (cuadro 10).

Cuadro 10. Guía para la redacción de diferentes tipos de documento

TIPO DE TEXTO	DATOS	MENSAJE
CARTA	• Datos del emisor y del receptor. • Fecha. • Firma y cargo.	• Saludo. • Introducción. • Núcleo. • Conclusión. • Despedida.
NOTA INTERNA	• Departamentos emisor y receptor. • Persona emisora y receptores. • Objetivo o referencia.	• Antecedentes. • Núcleo.
INFORME BREVE	• Título. • Autor/Depart. emisor. • Destinatarios. • Fecha.	• Introducción. • Núcleo-Informaciones. • Conclusión.
INFORME	• Título. • Autor/Depart. emisor. • Destinatarios. • Fecha. • Índice.	• Tema-objetivo. • Síntesis inicial. • Introducción. • Núcleo (datos, informaciones). • Conclusiones. • Recomendaciones. • Anexos: documentos complementarios explicativos.

FACTURA	• Datos fiscales del emisor. • Datos fiscales del receptor. • Importe. • Fecha. • Firma/sello.	• Concepto. • Tarifas o precio unidad. • Descuentos. • Impuestos. • Totales.
CONVOCATORIA	• Datos del emisor. • Datos del receptor. • Fecha. • Firma y cargo.	• Saludo. • Motivo de la convocatoria. • Día, hora y lugar. • Despedida.

[Fuente: Sanz y Fraser, 1998]

Sanz y Fraser (1998, p. 46) nos conciencian también de la importancia de contemplar unas etapas en el proceso de elaboración de un texto, de las que rescatamos las siguientes:

- *Analizar la situación*:
  - ¿Qué situación ha generado la necesidad de este texto?
  - ¿A quién me dirijo? ¿Quién leerá la carta? ¿Qué espero que haga?
  - ¿En nombre de quién la redacto?
  - ¿Cuál es el tono más adecuado?
  - ¿Cuál debe ser la extensión del documento?
- *Generar ideas*:
  - ¿Qué información he de buscar? ¿Qué puedo poner? Hacer unos apuntes o esquema.
- *Seleccionar la información*:
  - ¿Cuál es la idea básica?
  - ¿Qué sabe el receptor y qué necesita saber?
  - ¿Qué ideas puedo, por tanto, desestimar y no incluir y cuáles son imprescindibles?

- *Ordenar el contenido*:
  - ¿Qué ponemos en primer lugar? ¿Dónde queda la idea principal? ¿Pongo otras informaciones previas? ¿Pongo también informaciones posteriores que la complementen?
  - ¿Posee una estructura de introducción, desarrollo y conclusión?
- *Redactar*:
  - Escribir, matizando, reordenando ideas.
- *Revisar, valorando y puliendo todo lo necesario*:
  - ¿Hay algún error? ¿Se entiende bien? ¿Hay datos o palabras repetitivas? ¿Tiene el tono que yo deseaba darle? ¿Se entiende bien? ¿Es de fácil lectura?

PARA ACABAR…

Reflexione acerca de lo tratado en este capítulo.

La idea más importante de este capítulo es:

Mi aprendizaje principal es:

Lo que me propongo mejorar en relación con esta competencia es:

Capacidad de trabajar en equipo 5

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ Valorar los beneficios del trabajo en equipo.
- ✓ Conocer algunas técnicas para dinamizar el trabajo en equipo.
- ✓ Desarrollar una actitud positiva hacia el trabajo en equipo.
- ✓ Identificar y aplicar algunas propuestas para hacer más operativas las reuniones.

¿QUÉ ES TRABAJAR EN EQUIPO?

Iniciamos el capítulo con un cuestionario que nos permitirá analizar qué es para usted trabajar en equipo. Señale con una (X) su posición.



ACTIVIDAD PREVIA

AFIRMACIONES	A FAVOR	EN CONTRA
El trabajo en equipo siempre es más gratificante que el trabajo individual.		
La mayoría de tareas que hacemos en equipo en la institución educativa, si las hubiera hecho yo solo, las habría hecho más rápido y mejor.		
El trabajo en equipo conjuga lo mejor de cada uno de nosotros y llega a soluciones óptimas.		
El trabajo en equipo lleva a discusiones estériles que reducen la eficacia del trabajo.		

Reflexiones

Todas las afirmaciones pueden tener algo de cierto. Veámoslas:

- *El trabajo en equipo siempre es más gratificante que el trabajo individual*. En principio, estar a favor de esta afirmación denota una tendencia positiva hacia el trabajo en equipo. El trabajo grupal suele ser más agradable, considerarse menos tedioso, generar un clima de trabajo más positivo y, por todo ello, suele ser más gratificante.
- *La mayoría de tareas que hacemos en equipo en la institución educativa, si las hubiera hecho yo solo, las habría hecho más rápido y mejor*. Es posible que uno sea más proclive al trabajo individual, por aptitudes y/o actitudes personales. Si se ha mostrado a favor de esta afirmación puede que éste sea su caso. El trabajar en cualquier institución obliga a compartir ciertas reglas del juego. La idea de que, al cerrar la puerta del aula, los alumnos «son nuestros» y allí mandamos nosotros debe ser desterrada para actuar a favor de un proyecto compartido, en el que el trabajo de cada uno de nosotros suponga intervenir en la construcción de una propuesta común.
- *El trabajo en equipo conjuga lo mejor de cada uno de nosotros y llega a soluciones óptimas*. Es cierto que cada uno de nosotros posee unas ciertas inteligencias. Como señala Gardner (1998) todos tenemos en mayor o menor medida ocho inteligencias (lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal/emocional). Con ellas poseemos la capacidad de resolver problemas o elaborar productos. Como unos tenemos más acentuada una de esas inteligencias y otros, otra, la resolución de un problema o la elaboración de un producto será probablemente más adecuada si combinamos las inteli-

gencias en las que cada uno destacamos, llegando a soluciones mejores que las individuales.

- *El trabajo en equipo lleva a discusiones estériles que reducen la eficacia del trabajo*. Los resultados del trabajo en equipo suelen ser más ricos y más elaborados que los que son fruto del trabajo individual. Sin embargo, el trabajo en equipo consume más tiempo y a veces genera tensiones entre sus miembros. Por ello hay que ponderar qué aspectos son merecedores de un trabajo en equipo y qué otros pueden ser abordados mediante acciones individuales.

EL TRABAJO EN EQUIPO

Cada vez más, aisladamente un educador poco puede hacer para atender a un individuo. La complejidad de la vida actual y los múltiples problemas que afectan a nuestros alumnos y alumnas hacen que sea imprescindible trabajar en equipo, no sólo ya en el centro de trabajo de cada uno, sino con otros docentes y otros agentes que también pueden intervenir en la atención de una persona. El trabajo coordinado de personal sanitario, de asistencia social, de educación, de economía... se hace necesario para dar una atención integral y coherente a los individuos.

Los problemas educativos deben abordarse globalmente, no sólo a partir de la interacción de todo el profesorado que trabaja con un determinado colectivo, sino de otros agentes implicados. En el caso de las escuelas, hay que trabajar con los equipos de asesoramiento psicopedagógico, con los centros de atención primaria, con los servicios sociales... En el caso de las universidades, hay que trabajar progresivamente de modo interdisciplinar, incorporando además demandas de los consejos sociales, de los egresados, cooperando con las empresas...

Por todo ello es necesario disponer de la capacidad, no siempre fácil de desarrollar, de trabajar en equipo.

Si concebimos el equipo como una reunión o conjunto de personas que persiguen fines similares o complementarios y que, para lograrlos, interaccionan y poseen cierto tipo de vínculos, sea emocionales o laborales, podemos atribuirle los siguientes rasgos:

- Asociación definible y conciencia colectiva de grupo (percepción colectiva de unidad).
- Participación (se comparten ciertas metas u objetivos) y capacidad para actuar de forma unitaria (como equipo).
- Dependencia recíproca de sus miembros en la satisfacción de las necesidades que les han llevado a agruparse.
- Comunicación de los miembros entre sí.

Los equipos no son homogéneos. Suelen estar segmentados en parejas, tríadas, pequeños grupos y en él se insertan también individualidades (como los ignorados, aislados o rechazados).

Para que un equipo funcione bien hay que actuar con flexibilidad y evaluar continuamente los procesos que establece para mejorarlos. Es importante que el ambiente en que se desarrolla el equipo sea agradable, de forma que todos los miembros se sientan cómodos, y que exista un objetivo claro compartido.

BENEFICIOS E INCONVENIENTES DEL TRABAJO EN EQUIPO

Los *beneficios del trabajo en equipo* son indudables:

- Suponen la conjunción de lo mejor de cada uno, de las diversas inteligencias (espacial, emocional, lingüística, etc.) que cada uno posee, facilitando un tratamiento más global

de los temas. Se genera una interacción constructiva, en la que el todo es más que la suma de las partes.

- Pueden abordar tareas de mayor complejidad y envergadura que un solo individuo.
- Resultan más creativos y toman las decisiones con mayor base (recogen, en definitiva, más opiniones e informaciones).
- Suelen ser propuestas de trabajo más agradables que el trabajo en solitario y muchos individuos se sienten más motivados si se trabaja en equipo.

ACTIVIDAD 9 ¿Qué aporto al trabajo en equipo y qué me aporta el trabajo en equipo?

Piense en la última ocasión en la que trabajó en equipo. Recuerde qué cree que aportó usted al equipo de trabajo y qué cree que aprendió de los demás o que el equipo le aportó a usted. Cumplimente el cuadro siguiente:

MIS APORTACIONES AL EQUIPO	LO QUE EL EQUIPO ME HA APORTADO A MÍ

¿Qué columna contiene más anotaciones? ¿Cuáles son más relevantes?

- Si la primera columna tiene poca información quizá usted deba tomar un papel más activo y colaborativo en el trabajo en equipo. Indague en los motivos que le han llevado a no realizar aportaciones e intente corregirlos, con una actitud proactiva y participativa.
- Si es la segunda columna la que apenas contiene anotaciones, piense qué tipo de crecimiento o de aportaciones cree que el trabajo en equipo podría haberle aportado y analice también, juntamente con el resto de miembros del equipo, las causas de esta situación.

Sin embargo, el trabajo en equipo también presenta *inconvenientes*, como los siguientes:

- El trabajo se hace más lento y, en ocasiones, más duro. Parte de la energía, tiempo y esfuerzos del equipo se emplean en fijar unas normas de funcionamiento, en calmar tensiones entre sus miembros...
- Algunos miembros se inhiben de participar, no asumiendo riesgos individuales, y dejan toda la responsabilidad en manos del equipo, o en manos de unos cuantos miembros, diluyéndose la suya propia.

Un equipo puede tener más o menos miembros, más o menos trayectoria común, miembros fijos y otros rotativos, un moderador más o menos capaz, objetivos estables o cambiantes, etc. Todo ello afectará a su rendimiento.

DINAMIZAR EL TRABAJO EN EQUIPO

Para dinamizar un equipo podemos poner en práctica algunas técnicas de dinámica de grupos. Se trata de instrumentos o recursos para conseguir que el equipo alcance sus objetivos.

Con las técnicas de dinámica de grupos se intenta el desarrollo de todos y cada uno de los individuos (personal, relacional...) y, en definitiva, una mejor consecución de los objetivos del equipo.

El utilizar una u otra técnica depende de:

- *Los objetivos del equipo*. Éstos pueden ser informativos, de toma de decisiones, creativos, etc.
- *El tema o contenido que centra el trabajo*. Su dificultad, su ambigüedad, su grado de novedad para el equipo... pueden llevar a usar técnicas que ayuden a facilitarlo, aclararlo, madurarlo, etc.

- *La madurez y entrenamiento del equipo*. Los grupos que ya poseen una trayectoria común no necesitan tanto tiempo para abordar los temas puesto que poseen ya unas dinámicas instauradas que les ayudan al desarrollo de sus actividades y, además, no consumen tiempo en tareas de presentación o de toma de contacto inicial.
- *El tamaño del equipo*. Cuanto más grande es un grupo más se inhiben ciertos individuos de participar y es necesario fragmentarlo para facilitar la participación; por otra parte, en reuniones creativas o de resolución de problemas, un grupo grande llegará a soluciones más elaboradas pero probablemente tardará mucho más tiempo. De hecho, cuanto más grande es el grupo, mayor es la emoción compartida, pero menos relaciones se producen, menos búsqueda de los otros hay, menos mantenimiento del equipo y de sus creencias, menos organizado está, menos conciencia de los objetivos grupales tiene y menos acciones comunes emprende.
- *El ambiente*. Ambientes agradables (clima institucional, ambiente físico...) favorecerán el trabajo en equipo.
- *Las características de todos y cada uno de sus miembros*, y en especial de la figura del moderador o conductor, cuya función es guiar el trabajo y ayudar al grupo a resolver las tareas para las cuales se ha constituido.

Técnicas de dinámica de grupos

En los apartados siguientes destacaremos las técnicas clásicas de dinámica de grupos (véase el cuadro 11 en la página siguiente).

Cuadro 11. Técnicas de dinámica de grupos

TÉCNICAS DE GRAN GRUPO	TÉCNICAS DE GRUPO MEDIANO
• Debate dirigido o debate público con expertos. • *Role-playing* o simulación. • Foro o asamblea. • Mesa redonda. • Simposio, congreso y jornada. • Panel o *feedback* global. • Conferencia.	• *Brainstorming* o lluvia de ideas. • *Training group* o grupo T. • Seminario. **TÉCNICAS DE PEQUEÑO GRUPO** • Phillips 6/6. • 2 a 2. • Comisión. • Cuchicheo. • Entrevista.

Para el correcto desarrollo de cada una de las técnicas que vamos a analizar resulta esencial disponer de un espacio y un mobiliario adecuados, del tiempo necesario y de un moderador que dinamice bien la sesión.

Técnicas de gran grupo

Debate dirigido

Un grupo de hasta quince personas trabaja informalmente un tema opinable a partir de una información que ya se posee.

El papel del moderador consiste en realizar preguntas, en dinamizar y moderar la discusión. Si no poseemos experiencia en discutir grupalmente, es aconsejable seguir unos pasos:

1. Orientar el tema y clarificar el vocabulario.
2. Enunciar el problema o contenido e identificar los problemas subordinados o principales aspectos.

3. Constatar la utilidad o relevancia del tema para transferirlo a otros aspectos o realidades.
4. Evaluar el proceso y el resultado.

Debate público

Dos expertos invitados (o dos personas de la institución que se preparan previamente) conversan ante el auditorio sobre un tema y siguiendo un esquema previsto.

El tema ha de permitir defender dos polos, ser atractivo y captar el interés del público.

Role-playing

Consiste en dramatizar o desempeñar unos papeles que se asignan a partir de las propias vivencias.

Puede, por ejemplo, escenificarse una situación conflictiva vivida en un claustro. Permite recrear el personaje que a cada uno se le asigna, improvisando y añadiendo elementos teatrales y lúdicos.

Tras representar el *role-playing*, se procede al coloquio sobre la dramatización realizada.

Simulación

También es una representación, pero exclusivamente para conocer situaciones que en la práctica profesional suelen desarrollarse y habituarse a ellas. Se utiliza cuando no es fácil operar en la realidad directamente (por ejemplo: pilotaje de aviones, intervención en juicios, etc.). Se trata, pues, de una representación simplificada de la realidad.

Foro

Sesión abierta donde todos pueden argumentar. Se diferencia del debate en:

- El número de personas que pueden participar, puesto que aquí puede ser un grupo más grande.
- Que suele producirse de forma fija, en períodos y espacios concertados.

Mesa redonda

Entre tres y seis personas con puntos de vista diferentes exponen sucesivamente sus ideas sobre un tema frente a un grupo, que ejerce como espectador.

Pueden intervenir en dos rondas, pero de forma breve y el tema que abordan tiene que ser susceptible de manifestarse más o menos a favor o más o menos en contra.

Simposio

Un equipo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un mismo tema ante el grupo de forma sucesiva. Cada uno se responsabiliza de una parte del tema.

No se defienden posiciones, sino que entre todos han de dar una panorámica lo más completa posible del conjunto.

Panel o *feedback* global

Existe un grupo testimonio que está compuesto por un delegado de cada uno de los grupos base. Cada grupo base trabaja un tema por separado y luego su delegado eleva sus ideas al grupo testimonio para hacer un documento de síntesis final.

Conferencia

Técnica de gran grupo donde un experto charla sobre un tema, mientras que el grupo permanece pasivo. La duración debe ser limitada.

Técnicas de grupo mediano

Brainstorming o lluvia de ideas

Se emplea en grupos de menos de doce personas. Los miembros del grupo, sentados alrededor de una mesa y en un ambiente distendido, generan ideas creativas sobre un tema u objeto.

Se trata de expresar libremente el pensamiento. No hay soluciones buenas ni malas y se intenta que las ideas aportadas se encadenen, generando progresivamente ideas más elaboradas.

Training group o grupo T

Método que pretende favorecer un cambio de actitudes. Se agrupa a personas que no se conocían pero con preocupaciones similares. Se trata de que se organicen, establezcan vínculos sólidos y aprendan de la experiencia grupal en sí misma.

Seminario

Grupo de estudio centrado en una materia específica con el fin de lograr un conocimiento lo más exhaustivo posible de la misma. Lo integran entre cinco y doce personas, dirigidas por un especialista. Se elaboran informes de avance de la investigación y de las conclusiones finales, con el objetivo de plasmarlas en un trabajo o publicación.

Técnicas de pequeño grupo

Phillips 6/6

Técnica de pequeño grupo que consiste en que grupos de seis personas debaten durante seis minutos sobre un tema acerca del que han de dar su opinión. Suele ser un caso, un problema real,

etc. Tras los seis minutos, un portavoz de cada equipo ha de aportar al gran grupo la idea más relevante o la conclusión a la que han llegado. Facilita la intervención del conjunto del colectivo participante.

2 a 2

Se utiliza para la toma de contacto de las personas en un nuevo grupo. Se agrupan por parejas y cada uno presenta al otro ante el resto del grupo.

Otra variante es la técnica denominada *bola caliente*, en la que se lanza una pelota y quien la recoge debe presentarse (pueden indicarse los datos que ha de dar: nombre y apellidos, cómo quiere que le llamen, cuáles son sus aficiones, cuál es su experiencia, etc., dependiendo del objetivo del trabajo en equipo). Cuando se ha presentado, lanza la pelota para que otro se presente.

Comisión

Un pequeño grupo (de tres a cinco personas) actúa por delegación del gran grupo para estudiar un tema y elevar las conclusiones a este último. Es muy frecuente en los centros educativos.

Cuchicheo

Consiste en discutir por parejas, sin moverse del lugar, un tema sobre el que se quiere entrar en materia. Se le ha de dedicar poco tiempo y se han de recoger algunas de las opiniones de las parejas, para clasificarlas y ofrecer una panorámica del estado de opinión. Por el ruido que genera también se denomina *zumbido*.

Entrevista colectiva

Entrevista pública a una persona siguiendo unas preguntas previamente determinadas. Ha de ayudar a arrojar luz sobre un tema.

Otras técnicas

Además de las técnicas que acabamos de ver, muy usuales, en la actualidad se utilizan también otras que animan a la participación, entre las que destacamos las siguientes:

Flash

Cada persona dice su opinión brevemente en relación con un tema, problema o experiencia. No se discute hasta que cada uno ha intervenido.

La discusión debe de llevar a aglutinar posturas similares, a identificar factores reiterativos...

Los cuatro colores

Cada persona recibe cuatro fichas de colores diferentes y el significado de cada color (verde = aprobación total; azul = aprobación parcial; amarillo = reprobación o recusación parcial; rojo = recusación total).

Cuando se trata de posicionarse frente a una afirmación que realiza el moderador cada uno muestra la ficha que le parece más adecuada. A partir de ahí pueden explorarse los argumentos que han llevado a cada uno a decidirse por una ficha u otra.

Las cuatro esquinas

Cuando hay diferentes posibles alternativas para resolver un tema pueden ponerse cuatro soluciones en cuatro carteles pegados en cuatro esquinas de una sala.

Los participantes pueden pasearse por la sala y quedarse, finalmente, en la esquina que contenga el cartel con cuyo enunciado estén más de acuerdo.

Tras formarse los grupos en las cuatro esquinas, empieza el debate.

El mantel de papel

Se coloca un mantel de papel en la mesa. Cada uno puede escribir en el trozo de mantel que queda frente a él su opinión sobre el tema en cuestión.

A continuación, los participantes pueden dar vueltas alrededor de la mesa, leyendo en silencio lo que los otros han escrito. Pueden responder, comentar o añadir alguna cosa, generando así nuevas aportaciones. Al final, cada uno lee en voz alta lo que tiene escrito delante de él y se intenta llegar a conclusiones.

Puzzle de grupos o técnica de la reja

Se componen *x* grupos de *x* miembros (por ejemplo, cinco equipos de cinco personas). A cada grupo se le da material para trabajar un tema, pero fragmentado. Se parte la materia de forma de cada miembro del grupo recibe una parte similar en extensión y en dificultad para tratar el tema, pero sobre un aspecto diferente. Cada individuo analiza su parte y a continuación se encuentra con los otros miembros de otros grupos que estén trabajando la misma parte que él/ella. Cada grupo se hace, pues, «experto» en un subtema que analiza con todos sus matices, en profundidad.

Cuando ha acabado, cada experto vuelve a su grupo base. Como cada persona trae trabajado un apartado del tema, se trata ahora de hacer encajar las piezas del puzzle, explicando el conocimiento creado al resto de compañeros, con el fin de tener, al final, una perspectiva global de todo el material por parte de todos.

Los grupos pueden ser heterogéneos o trabajarse con grupos base homogéneos (por ejemplo, el alumnado, el profesorado, los representantes de la Administración, el personal de administración y servicios, etc.) para lograr integrar las opiniones de todos los colectivos y construir un proyecto conjunto.

Acuario

Los participantes se sientan en dos círculos concéntricos. Los del círculo interior discuten y los del círculo exterior observan la discusión.

Una variante puede ser el rodamiento de bolas. Se trata de que los miembros de los círculos interior y exterior (que no deben tener más de cuatro o cinco participantes) que quedan frente a frente hablen sobre un tema durante un breve período de tiempo para pasar a hacer rodar los círculos en sentidos inversos (uno hacia la derecha y otro hacia la izquierda), de modo que cada tres minutos, por ejemplo, varía el interlocutor que se tiene enfrente y con el que tratar el tema. Así uno va teniendo una visión más matizada de cada tema, incorporando los argumentos y las opiniones recogidas del diálogo con varias personas.

TENER UNA ACTITUD COLABORATIVA

Mucho se ha hablado de la necesidad de generar en los centros educativos una cultura colaborativa. Como hemos señalado, es cierto que cada vez los problemas que abordamos son más complejos y globales y requieren, en consecuencia, un verdadero trabajo en cooperación entre todos los agentes.

Martínez y San Fabián (2002) nos ofrecen una propuesta para autoevaluar la cultura participativa del centro, que cada uno de nosotros podemos recoger y adaptar. Realizando ese esfuerzo podríamos interrogarnos por los ámbitos que se recogen en la actividad 10.

ACTIVIDAD 10 ¿Hasta qué punto soy colaborativo?

En una escala de 1 a 5, señale con una (X) el grado de colaboración en relación con cada uno de los ámbitos que se recogen.
1 = Nada colaborativo; 2 = Muy poco colaborativo; 3 = Medianamente colaborativo; 4 = Bastante colaborativo; 5 = Muy colaborativo

COLABORACIÓN DEL PROFESORADO	1	2	3	4	5
El claustro, ¿es un foro de coordinación institucional? ¿Intercambio mis pareceres en él?					
El consejo escolar, ¿sirve realmente para resolver las cosas? ¿Muestro una actitud de diálogo no corporativista en él?					
Las reuniones, ¿son eficaces? ¿Tengo un papel activo y constructivo que ayude a que lo sean?					
Cuando llega un profesor/a nuevo/a, ¿se le acoge? ¿Mi actitud hacia él/ella es de ayuda?					
Si hay que resolver un problema concreto o desarrollar un programa, ¿se crean equipos ad hoc? ¿Me implico en esos equipos?					
COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
¿Potencio las tutorías con las familias no sólo para informar de sus hijos sino para trabajar conjuntamente los objetivos pedagógicos?					
¿Muestro interés por saber más de cada alumno/a (hábitos, relaciones, personas con las que convive, etc.) y por conocer las expectativas de las familias respecto al centro?					
¿Soy proclive a aceptar la participación de las familias en actividades de enseñanza?					

COLABORACIÓN DEL ALUMNADO	1	2	3	4	5
¿Doy a conocer a los alumnos y alumnas sus derechos y deberes?					
¿Ofrezco la posibilidad de que intervengan en reuniones donde se tratan temas que les afectan?					
¿Facilito canales para que el alumnado transmita sus opiniones?					
¿Practico en el aula una enseñanza participativa y doy oportunidades para que el alumnado colabore y se ayude?					
¿Negocio con los alumnos y alumnas las normas, la evaluación, etc.?					
COLABORACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
¿Participo, si me dan la oportunidad, en dar a conocer a la Dirección mis opiniones?					
¿Hago esfuerzos por establecer relaciones con colegas de otros centros?					
¿Colaboro estrechamente con el jefe/la jefa de estudios?					
¿Apoyo, con mi esfuerzo, que el centro participe en encuentros con otros centros?					

• • •

COLABORACIÓN CON LA COMUNIDAD PRÓXIMA	1	2	3	4	5
¿Trabajo para que el centro pueda participar en campañas externas, en actividades educativas y culturales organizadas por grupos de la comunidad educativa o externos a la misma?					
¿Me esfuerzo en conocer y utilizar los recursos educativos del entorno?					
¿Me mantengo abierto a la cooperación con los servicios sociales, con los centros de salud, con los grupos de voluntarios y las asociaciones del territorio? ¿Tengo una actitud preactiva al respecto?					
COLABORACIÓN CON EL SISTEMA SOCIAL MÁS AMPLIO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
¿Facilito el intercambio de alumnos y alumnas con otras zonas o países?					
¿Contribuyo a la participación en proyectos educativos de ciudad o comarca?					

[Fuente: Adaptación de Martínez y San Fabián, 2002]

Probablemente una actitud colaborativa tanto con los compañeros profesores como con el resto de agentes implicados en la tarea educativa podría ayudarnos a prevenir situaciones complejas (desestructuración familiar, acoso escolar,

trastornos de alimentación, drogadicción, fracaso escolar...) que la escuela por sí sola no puede resolver, pero en las que también juega un papel.

Para ello hemos de cambiar nuestra cultura y, como señala Hargreaves (1996), avanzar hacia una verdadera colegialidad. Este autor distingue las culturas individualista (basada en el aislamiento del profesorado en el aula); balcanizada (caracterizada por la relación en pequeños grupos e ignorancia respecto al resto, con los que incluso se compite); de colegialidad fingida (adopción del «envoltorio de la colaboración», pero no existen posibilidades reales de decisión y todo se somete a un control de los administradores) y colaboración (caracterizada por entender que la enseñanza es una cuestión colectiva, por aceptar un alto grado de incertidumbre sobre el trabajo y por tener altas expectativas sobre el trabajo que todos podemos hacer).

De forma resumida, el cuadro 12 muestra estas subculturas del profesorado que guardan estrecha relación con la cultura del centro en general y que explican en gran medida la dinámica del mismo.

Cuadro 12. Subculturas del profesorado

INDIVIDUALISMO	• Relacionada con metáforas del aula, como caja de huevos o castillos. • Prevalece la autonomía, la independencia y el aislamiento. • Se evita la culpa y también el apoyo.
COLABORACIÓN ESPONTÁNEA	• Los profesores escogen, de manera espontánea y voluntaria, trabajar juntos. • Puede ir desde el simple intercambio de ideas, materiales, etc. hasta formas más rigurosas que incluyen observación mutua y una investigación reflexiva.

• • •

COLEGIALIDAD ARTIFICIAL	• Las relaciones de trabajo colectivo que establecen los enseñantes vienen impuestas de forma obligatoria por los administradores. • Pueden establecerse horas y lugares fijos para poner en práctica esa colaboración. • El propósito de tal colegialidad es conseguir que los resultados sean predecibles.
BALCANIZACIÓN	• Forma de colaboración en que los profesores no se encuentran aislados ni tampoco trabajan como una sola escuela. Se forman grupos más pequeños, por ejemplo, dentro de las etapas, los departamentos o los ciclos, o entre docentes y no docentes, etc. • Los profesores se identifican con el subgrupo al que se adscriben y poseen una visión del aprendizaje asociada con este subgrupo. Además, presentan una preocupación por cuestiones micropolíticas relacionadas con el estatus, la promoción y la dinámica de poder. • Las culturas balcanizadas se caracterizan por el aislamiento de los grupos, la poca actividad entre ellos.
MOSAICO EN MOVIMIENTO	• Sería la forma de satisfacer las necesidades de las escuelas y del mundo postmoderno. • Caracterizada por la flexibilidad por parte del profesorado, que estaría comprometido de manera creativa en distintas tareas propias de la resolución de problemas. • Su orientación es la de un aprendizaje y mejora continuos. Se caracteriza por la colaboración y la adaptabilidad, de forma que los miembros del grupo coinciden en parte y cambian de puesto a lo largo del tiempo.

[Fuente: Hargreaves, 1996]

La subcultura del mosaico en movimiento sería la que incorporaría en mayor medida una verdadera cultura profesional, con todo lo que ésta implica (no sólo de saber experto, sino también de responsabilidad, compromiso, etc.). Lo esencial para alcanzarla es tener una actitud flexible y colaborativa. El proverbio japonés «La cabeza de quien sobresale corre peligro» nos muestra la importancia de la interdependencia de las culturas orientales, frente al individualismo occidental. Ver en la ganancia colectiva el éxito propio es algo que quizá deberíamos trabajar más, así como las formas de comprensión del mundo, más globales, creativas e interconectadas. Todo ello, no lo olvidemos, para que redunde en una mejor atención al alumnado con el que trabajamos.

CELEBRAR REUNIONES DE TRABAJO EN EQUIPO QUE RESULTEN OPERATIVAS

Las reuniones son un medio habitual de trabajo en los centros educativos de diversos niveles. Además de resolver trabajo técnico tienen otra función, puesto que para que las personas estén motivadas es imprescindible que se encuentren comprometidas en las decisiones que puedan afectarles.

Las reuniones son encuentros en un lugar y tiempo determinados, entre varias personas, que han sido expresamente convocadas con un objetivo, y que desean comunicarse conocimientos y opiniones sobre un tema que les afecta y, normalmente, tomar decisiones para actuar sobre él.

Las reuniones pueden ser:

- Informativas.
- De toma de decisiones.
- Creativas, de búsqueda de soluciones.

A su vez, las *reuniones informativas* pueden ser:

- De información descendente: Se organizan por iniciativa de la dirección para informar a un colectivo de cierto asunto. Además de ofrecer información pretende, en ocasiones, desmentir rumores y sondear el parecer del grupo respecto al tema.
- De información ascendente: Se organizan para recoger información (actitudes, expectativas...).

No obstante, las más usuales son las de *toma de decisiones*, para cuya preparación podemos tener en cuenta estas tres fases:

1. Antes de la reunión.
2. Durante la reunión.
3. Después de la reunión.

Veamos a continuación una serie de recomendaciones para cada una de estas fases.

Antes de la reunión

- Hacer una convocatoria en la que figure el orden del día, el lugar y la hora de inicio y de finalización. Si el tema que hay que decidir es suficientemente relevante, dedicarle una sesión monográfica.
- Si es posible, ofrecer documentación previamente para que los asistentes vengan al encuentro con una opinión formada y se agilice la discusión.
- Preparar la sala en función del tamaño del grupo y del objetivo del encuentro. Intentar que la disposición espacial facilite la comodidad y, por tanto, la afabilidad y el debate sosegado.

Durante la reunión

- Centrar la atención de los participantes y explicar los procedimientos de funcionamiento de la reunión, las reglas del juego: qué se va a tratar y cómo, cuánto rato se va a dedicar a cada punto, cuándo se va a informar y cuándo se va a dar la oportunidad de intervenir y debatir, etc.
- Moderar bien la sesión, haciendo síntesis parciales de las opiniones que se dan, elaborando esquemas (si procede), centrando el tema si las personas se dispersan, animando a los que sean poco participativos y limitando a los acaparadores, etc.
- Como nos estamos refiriendo a reuniones de toma de decisiones, en primer lugar hay que recopilar la máxima información para, a continuación, ir anotando las alternativas que van apareciendo, analizando los pros y contras de cada una y, al final, decidirse por la que se considere más adecuada.

Después de la reunión

- Hacer el acta y recoger las decisiones tomadas.

Un aspecto preocupante es *qué sucede una vez tomadas las decisiones*. ¿Hay alguien (persona o estamento) que realice un seguimiento de aquello que hemos acordado? ¿Cuántas decisiones caen en el olvido o se ejecutan únicamente porque un equipo directivo las impulsa?

Tan importante como tomar una decisión bien fundamentada es disponer de un plan de acción para desarrollarla y revisarla de forma periódica.

ACTIVIDAD 11 ¿Cómo tomo las decisiones?

Piense en la última decisión que se tomó en su institución o en alguna decisión que usted haya tomado personalmente e intente rellenar la tabla siguiente:

Decisión tomada: ....

SECUENCIA DE PASOS DESARROLLADA	PERSONAS IMPLICADAS	CALEN-DARIO	RECURSOS NECESARIOS		PROCESOS DE EVALUACIÓN	
			Que ya estaban disponi-bles	Que se tuvieron que conseguir	Instru-mento	Respon-sable
1.						
2.						
3.						
4.						

Futura decisión a tomar: ....

SECUENCIA DE PASOS DESARROLLADA	PERSONAS IMPLICADAS	CALEN-DARIO	RECURSOS NECESARIOS		PROCESOS DE EVALUACIÓN	
			Disponi-bles	A conseguir	Instru-mento	Respon-sable
1.						
2.						
3.						
4.						

Es probable que le haya resultado fácil secuenciar la decisión en pasos concretos, pero quizá no se hayan asignado procesos de evaluación que permitan comprobar si la decisión ha sido correcta y si cada persona o colectivo responsable ha actuado correctamente y en el período establecido. Ello ha de hacernos reflexionar sobre la necesidad de disponer de mecanismos de revisión de nuestras decisiones.

Así, tras tomar un acuerdo o decisión se pueden seguir los pasos siguientes:

1. *Planificar* las tareas o secuencia de pasos que hay que desarrollar. La anterior tabla puede servirnos.
2. *Ejecutarlas*. Para ello la persona u órgano correspondiente ha de motivar a los implicados y ha de facilitarles recursos.
3. *Revisar* el proceso y los resultados.

Esto es importante, puesto que es habitual que las reuniones resulten tediosas e inoperantes y que no haya un seguimiento de los acuerdos. Por ello es bueno recordar que las principales ***causas de la ineficiencia de las reuniones*** son, entre otras:

- *Conflictos soterrados*. Pueden haber existido situaciones conflictivas mal resueltas que hayan deteriorado el ambiente y que hagan que el clima sea crispado, que haya subgrupos enfrentados y no se avance en las reuniones.
- *Dificultades comunicativas*. Los mensajes divagantes, las incoherencias entre el mensaje verbal y no verbal, las reiteraciones, las informaciones poco claras, etc. pueden ser serias dificultades.
- *Cuestiones logísticas*. Un lugar inadecuado, un horario poco propicio (excesivamente largo, mal situado en la jornada laboral...), la falta de material, etc. son cuestiones que pueden provocar un mal funcionamiento en la reunión.
- *Tratamiento superficial del tema*. Por falta de información o

por un debate poco profundo, tomar decisiones sin suficiente consistencia puede resultar también un importante inconveniente.

Por lo tanto, el trabajo en equipo posee numerosas ventajas pero también ciertos inconvenientes, y es necesario ponderar unas y otros y ver en cada caso si es mejor operar individual o colectivamente.

PARA ACABAR...

Reflexione acerca de lo tratado en este capítulo:

La idea más importante de este capítulo es:

Mi aprendizaje principal es:

Lo que me propongo mejorar con respecto a esta competencia es:

Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos 6

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ Desarrollar una noción de conflicto.
- ✓ Clasificar los conflictos en función de diversas variables.
- ✓ Comprender el ciclo evolutivo de los conflictos.
- ✓ Conocer algunas estrategias para mediar en caso de conflicto.
- ✓ Adquirir una actitud colaborativa para la solución de situaciones conflictivas.

¿QUÉ ES UN CONFLICTO?

ACTIVIDAD PREVIA

1. Intente definir qué es para usted un conflicto.

2. Haga un listado de los conflictos que se dan en su aula o en su centro. Marque con una (X) la frecuencia con que se producen y su importancia.

CONFLICTO		FRECUENCIA			IMPORTANCIA		
		Día	Semana	Mes	Leve	Grave	Muy grave
1							
2							
3							
4							
5							

Reflexiones

1. A menudo identificamos los conflictos con malestar, tensión e incomodidad. Por una parte, es cierto que hay conflictos disfuncionales que perjudican la vida del grupo y de sus miembros. Pero también es verdad que algunos conflictos, si se conducen adecuadamente, pueden estimular al grupo, provocar que no sea apático, sino que crezca y que asuma nuevos retos, o pueden llevar a replantear situaciones que no están bien resueltas a juicio de todos los implicados. Hemos de aceptar que el conflicto es inherente a la vida de los grupos y por ello, cada vez que surge una situación conflictiva, no hay que intentar eludirla o «taparla» rápidamente, sino intentar asumirla con serenidad, analizar qué la está provocando y si merece una intervención directa.
2. Si pensamos acerca de estos conflictos, veremos que surgen porque tenemos modos diferentes de ver las cosas; porque perseguimos objetivos diferentes (e incluso divergentes); porque nuestras expectativas no se cumplen (y, en consecuencia, sentimos insatisfacción) y pensamos que otros son parcialmente responsables de ello, porque alguien no ha cumplido unas reglas de las que nos habíamos dotado, etc.

DEFINICIÓN DE CONFLICTO

Conflicto viene de *confligere*, que significa chocar. ***Conflicto significa la percepción de una divergencia de intereses o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente***. Se asocia, como señala Mestres (1994), a dificultad, peligro, apuro, contratiempo,

obstáculo, rivalidad, oposición. Por ello, habitualmente se cree que los conflictos complican o impiden los procesos de desarrollo y los acuerdos. Sin embargo, en el otro extremo, para algunos los conflictos son un indicador de la vitalidad de una organización, de modo que impiden la apatía y la rutina.

Así pues, el conflicto puede verse desde diversas perspectivas (cuadro 13).

En definitiva, el conflicto es un enfrentamiento por intereses, valores o voluntades diferentes entre personas o grupos. A menudo se percibe subjetivamente y sólo es manifiesto si genera actitudes agresivas (disputas).

Según Bianchi (1997), las experiencias que se perciben como injuriosas pueden desembocar en agravios, éstos en reclamaciones y finalmente éstas en conflictos. Sin embargo, según Marinoff (2003), *ofensa* y *perjuicio* son cosas diferentes (véase el esquema 3 en la página siguiente). No hay que aceptar las ofensas. Debemos mostrarnos inmunes ante opiniones externas, demostrando que no dejaremos que nos ofendan.

Cuadro 13. El conflicto desde diversos paradigmas

PARADIGMAS	CONCEPTO DEL CONFLICTO	ACTITUD ANTE EL CONFLICTO
POSITIVISTA	Desorden.	Hay que evitarlo.
INTERPRETATIVA	Proceso natural.	Hay que conducirlo beneficiosamente.
SOCIOCRÍTICA	Estímulo.	Hay que activarlo.

Esquema 3. Diferencia entre ofensa y perjuicio

	PERJUDICA	NO PERJUDICA
OFENDE	Sólo se dan juntas si uno «acepta» la ofensa.	Alguien te dice algo desagradable.
NO OFENDE	Sufres un accidente.	Cualquier situación no conflictiva.

[Fuente: Marinoff, 2003]

Para ello podemos:

- Ser conscientes de que no nos pueden ofender en contra de nuestra voluntad. Rechazar la ofensa.
- Ver en la crítica que es una queja que no tiene connotaciones personales.
- Tomar la posible ofensa con humor.
- Devolver la ofensa, dando una lección moral a quien nos ha ofendido.

TIPOS DE CONFLICTOS

Las causas en la generación de conflictos pueden ser *personales* y *organizativas*.

Las primeras resultan, posiblemente, más usuales y de resolución más compleja y pueden dar lugar a conflictos interpersonales e intergrupales.

Las segundas, que también pueden ser fuente de conflictos entre personas o grupos, y además, entre instituciones, pueden ser abordadas de forma más técnica, en tanto que no afectan

emocional o afectivamente a las personas, sino que son fruto de una mala planificación o ejecución. En el cuadro 14 se muestra una clasificación de los conflictos recogida por Mestres (1994).

Hay que saber tolerar cierto grado de conflicto, intentar minimizarlo pero afrontarlo, en cualquier caso, asumiendo un rol conciliador, cooperativo, empático (reconociendo la diferencia entre nuestra percepción y la que pueden tener otros e intentando ponernos en su lugar), respetuoso y analítico (en tanto que se puede intentar desgranar el conflicto en partes y estudiar cada una por separado para luego integrarlas).

Cuadro 14. Clasificación de los conflictos

POR PARTE DEL ALUMNADO	• Incumplimiento de las normas. • Problemas entre ellos (especial atención merece el *mobbing* o *bullying* escolar).
POR PARTE DEL PROFESORADO	• Relativismo e incluso oposición entre las normas que imponen diferentes profesores. • Conflictos entre profesores (disputas ideológicas, diversidad de metas...). • Individualismo del profesorado, que implica aislamiento y no aceptación de las decisiones colectivas. • Rigidez institucional. Barreras comunicativas.
POR PARTE DE LAS FAMILIAS	• Desfase entre el modelo escolar y las expectativas de las familias. • Distancia cultural entre el profesorado y alguna familia. • Malos entendidos (acciones inoportunas, injustas,... o que se perciben como tales). • Recelos, enfrentamientos por la responsabilidad que han de asumir y no asumen unos y otros.

[Fuente: Mestres, 1994]

Recordemos que el conflicto puede ser:

- Latente o manifiesto.
- Funcional o disfuncional.
- Frecuente o habitual.
- Previsible o inesperado.
- Etc.

Pueden existir conflictos entre diferentes personas o diversos grupos por luchas de poder, por defender valores diferentes, por problemas de comunicación... o pueden existir diversas concepciones de lo que debe ser el proceso formativo o educativo, por pensar en diferentes modelos de centro y de alumno. Estos últimos conflictos, los que son sustantivos, pueden ser abordados estableciendo espacios para debatir y compartir puntos de vista, para acercar posiciones y buscar soluciones intermedias. Sin embargo, los conflictos de tipo afectivo son más difíciles de resolver.

PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

Algunas propuestas interesantes que conviene tener presentes cuando se produzca un conflicto son:

- *Intentar identificarlo bien*. ¿En qué consiste? ¿Es, en sí mismo, un conflicto sustantivo o bien es la expresión de otro conflicto soterrado más relevante?
- *Captar la máxima información acerca del tema*, escuchando a todas las partes implicadas, recopilando documentos y opiniones. En ocasiones es bueno eludir una reacción inmediata y ganar tiempo, tanto para tener más información e intervenir con más conocimiento de lo sucedido, como para dar la oportunidad de que la situación «madure».
- *Abordarlo*, a partir de la recogida de información, de forma

inmediata o demorada; paralizándolo o incluso estimulándolo para obtener una situación optimizada...

- *Buscar y proponer soluciones*. Que nadie tenga la sensación de que no se hace nada al respecto. Si es necesario, buscar un mediador.
- *Intentar*, en cualquier caso, *que nadie salga herido personalmente de situaciones conflictivas*. Se trata de atacar el problema, no a las personas. Intentar no emitir juicios sobre los demás, ni menospreciar, sino ser asertivo y persuasivo.

ACTIVIDAD 12 ¿Cómo me comporto en situaciones conflictivas?

Describa los tres conflictos más importantes que ha vivido en el aula y la manera como ha procurado resolverlos.

CONFLICTOS	CÓMO LOS HE RESUELTO
1.	• En primer lugar, • Después, • Finalmente,
2.	• En primer lugar, • Después, • Finalmente,
3.	• En primer lugar, • Después, • Finalmente,

En la resolución del conflicto puede operarse de modo más técnico o más interpretativo. Dependerá del tipo de conflicto y del estilo de la persona que intervenga más directamente en su resolución, pero no olvidemos que no se trata sólo de llegar a una solución determinada, sino que el proceso o camino que seguimos para llegar a ella determina su aceptación, la satisfacción que nos produce y la implicación en ella.

Una solución más técnica puede pasar por aplicar la normativa vigente, por recurrir al organigrama existente, por revisar el *description job*, si se posee. Es decir, pasa por recurrir a los mecanismos oficiales y/o formales previstos, sin ahondar más. Esto puede hacerlo la persona legitimada para la toma de decisiones.

Sin embargo, una solución más comprensiva no intenta eliminar el conflicto rápidamente, sino que indaga en los motivos que lo han generado e intenta implicar a los afectados en la búsqueda consensuada de una solución, de modo que se tiende a la co-gestión del conflicto. En definitiva, se trata de resolverlo colectivamente.

ESTILOS EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Serrat (1994) clasifica los estilos de personas en la resolución de conflictos, distinguiendo el colaborador, el complaciente, el elusivo, el vengativo y el competitivo.

En la medida de lo posible debe adoptarse un estilo negociador, que tienda al pacto en lugar de al enfrentamiento y la disputa. Hay que apostar por modelos no competitivos (ganar/perder), sino cooperativos, buscando la ganancia de todos y cediendo, para ello, todos un poco. En el esquema 4 se

presentan cuatro posibles situaciones en función de dos variables:

1. Poseer o no el coraje suficiente para expresar lo que uno quiere.
2. Poseer o no consideración por los demás.

Esquema 4. Estilos en la resolución de conflictos

	Bajo coraje para expresar los propios sentimientos y convicciones.	Alto coraje para expresar los propios sentimientos y convicciones.
Alta consideración de los objetivos y sentimientos de los demás.	PIERDO/GANAS	GANO/GANAS
Baja consideración de los objetivos y sentimientos de los demás.	PIERDO/PIERDES	GANO/PIERDES

Es bueno analizar si hay alguna «parte» más vulnerable y otra más poderosa, intentando ponderar este elemento y buscando soluciones que intenten mediar, dar sugerencias, etc. en beneficio de ambos y, en última instancia, del conjunto de la organización y de los usuarios que reciben nuestros servicios.

CONSECUENCIAS DE LOS CONFLICTOS

Como hemos comentado, podemos llegar a rescatar algunos aspectos positivos que el conflicto puede estimular. Entre ellos destacamos:

- La posibilidad de *revisar el funcionamiento* de cosas que dábamos por sentadas y que quizá podrían funcionar mejor.
- El hecho de tener que *movilizar*, frente al conflicto, ciertas habilidades y capacidades o de desarrollar otras nuevas.
- La oportunidad de *provocar*, finalmente, una mayor cohesión entre los miembros del grupo al clarificar sus posiciones y reestablecer el equilibrio entre las formas de poder que hay en su seno.

Por ello no se puede afirmar que los conflictos siempre resulten disfuncionales. Sin embargo, habitualmente los conflictos suelen llevar aparejadas consecuencias muy negativas, entre las que destacan la frustración, la hostilidad, la tensión, la ruptura, etc.

En ocasiones, el conflicto se produce sin que las partes hayan tenido voluntad de herir al otro. En estas situaciones, hay que intentar no culpabilizar a las personas, sino abordar la situación problemática con las siguientes consignas:

- Preguntarse qué salió mal exactamente.
- Analizar cuáles creemos que fueron las causas del conflicto.
- Preguntarse si las disfunciones se podrían haber apreciado antes. Si ya se notaron, recoger qué medidas se adoptaron y por qué éstas no han sido suficientes. Si no se llevaron a cabo acciones de diagnóstico temprano de las disfunciones, tenerlo en cuenta para futuras ocasiones y prever actuaciones que puedan no paliar, sino prever el fracaso.

No obstante, en ciertas ocasiones, el conflicto surge por la ruptura consciente de una norma. En ese caso, una consecuencia del conflicto ha de ser la penalización, por haber transgredido un pacto o una consigna instaurada. La penalización ha de ser justa y proporcional a la envergadura del conflicto creado.

FASES DE LOS CONFLICTOS

Un conflicto puede estar en una fase latente, estallar y estar en una fase virulenta pero, si se interviene adecuadamente, se puede lograr reestablecer los equilibrios de poder, de modo que se puede pasar desde la incredulidad, la ira y la tristeza a la aceptación, la confianza y la actitud positiva.

Las principales fases del conflicto pueden ser (González-Capitel, 2001) las que siguen:

1. *Escalada del conflicto*. Cada parte trata de prevalecer y someter a la otra. Por ello proliferan las cuestiones en juego. Se pasa de críticas a acciones específicas; de tácticas suaves a duras; etc. Se tiende a distorsionar la información a nuestro favor, con una visión particular.
2. *Estancamiento del conflicto*. Aunque no se ha abandonado la intención de ganar al otro, se entra en *stand-by*. Poco a poco, se ve al otro como socio en potencia más que como adversario porque se quiere salir de la situación.
3. *Desescalada del conflicto*. Para llegar a esta fase pueden adoptarse las siguientes estrategias:
   - Tratar a cada persona individualmente para poder superar la distorsión de los estereotipos y las generalizaciones.
   - Trabajar sobre la comunicación, teniendo en cuenta que escuchar es más importante que hablar.
   - Cimentar el impulso hacia la solución, comenzando, por ejemplo, con un problema sencillo.
   - Crear nuevos fines como base para la cooperación.
   - Mantener firmes los fines y flexibles los medios.
   - Hacer las cosas de forma diferente puede traer beneficios, como regla de cambio.
   - Buscar acuerdos que *salven la cara*.

LA MEDIACIÓN COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Al aludir al conflicto podemos recordar el ejemplo clásico de la naranja:

Dos personas litigan por una naranja. Acuden a la justicia. El juez entregará la naranja al individuo que considere que tiene más derechos o necesidad. Uno será el ganador del caso y tendrá el 100% de la naranja, mientras que la otra persona será la perdedora, no obtendrá nada y además considerará que ha sido tratada injustamente. Asimismo, ambas habrán perdido tiempo y esfuerzos.

Si, a partir de la mediación, hubiésemos sabido que una de las personas quería la naranja para aprovechar la pulpa para hacer zumo y la otra quería la naranja para aprovechar la corteza para hacer mermelada, las dos partes hubieran obtenido el 100% de lo que necesitaban y todos hubieran ganado.

La mediación debe poseer varios elementos (se aplican a la mediación legal, pero son válidos también para la mediación en general):

- *Voluntariedad*. No se impone, sino que parte de la decisión voluntaria de iniciar y continuar con el proceso de mediación, del que las partes pueden retirarse cuando deseen.
- *Confidencialidad*. No se puede difundir lo que se trate en el proceso de mediación.
- *Imparcialidad*. El mediador no toma partido por ninguna de las partes, sino que marca pautas, facilita la comunicación, evita el enfrentamiento, etc.
- *Flexibilidad*. Hay que dedicar los esfuerzos que se requieran.

Los pasos para la resolución de un conflicto serían, a grandes rasgos:

1. Definirlo y analizar todos sus elementos relevantes.
2. Determinar qué desea cada parte.
3. Pensar posibles alternativas.
4. Valorar la viabilidad y las consecuencias de cada una de las alternativas planteadas. La viabilidad depende de múltiples variables, entre ellas: poseer los recursos (especialmente personales) para ejecutar esa solución, estar o no a tiempo de aplicarla, contar o no con la aceptación de todos los implicados, etc.
5. Tomar una decisión.

Es también muy importante tener una actitud abierta, flexible y de indagación constante, tanto sobre lo sucedido como sobre las opiniones, pareceres y sentimientos de las partes. Hay que preguntarse cómo surgió el conflicto, por qué, etc.

ACTIVIDAD 13 Mi última situación conflictiva

Piense en el conflicto que más le ha afectado últimamente...

- Describa qué hecho originó el conflicto, cuándo ocurrió y qué sucedió.
- Relacione las personas a las que afecta este proceso y grado de relación necesaria con ellas.
- Considere los beneficios de mediar y solucionar el conflicto.
- Valore la necesidad de cambiar algo, y plantee quién y cómo debe hacerlo.

Para analizar y mediar adecuadamente una situación resulta de esencial importancia hacer las preguntas correctas a las personas implicadas en el conflicto (González-Capitel, 2001).

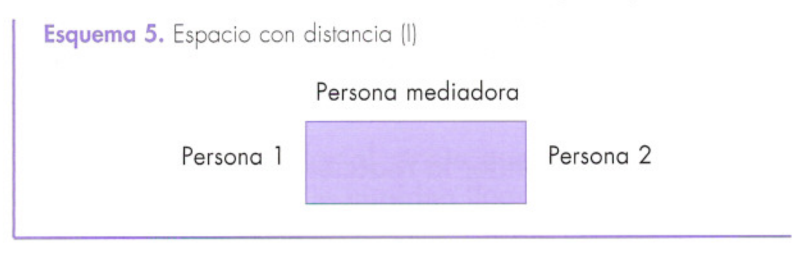
- *Preguntas abiertas*:
  - Por favor, explica qué ha sucedido.
  - Danos, por favor, tu punto de vista.
  - ¿Cómo hemos llegado aquí?
- *Preguntas para obtener información* (tras la exposición y con la finalidad de solicitar matices o ampliar información):
  - ¿Me puedes poner un ejemplo?
  - ¿Puedes decirme algo más acerca de cómo ves esto?
  - ¿Me lo podrías explicar?
  - ¿Podrías ayudarme a entender cómo... o por qué...?
  - ¿Puedes describir qué pasó cuando...?
- *Preguntas para saber más sobre los intereses*:
  - ¿Qué es lo importante para ti?
  - ¿Me podrías ayudar a entender por qué es tan importante para ti?
  - ¿Cómo te afecta esta situación?
  - Esto te afecta mucho, ¿no?
  - ¿Hay algo de los otros que no entiendes?
- *Preguntas para obtener una solución*:
  - ¿Qué podría ir bien, según tu opinión?
  - ¿Qué podríamos hacer para ayudar a resolver este asunto?
  - ¿Qué otras cosas podrían intentarse?
  - ¿Por qué crees que esta idea podría funcionar?
  - ¿Podríamos unir de algún modo las necesidades de A y de B?
- *Preguntas para obtener opciones y alternativas*:
  - Si no llegamos a un acuerdo, ¿qué otras opciones tenemos?
  - ¿Qué problemas pueden producirse si se pone en práctica esta idea y cómo resolverlos?
  - ¿Qué pasará si no sucede esto...?

- *Preguntas para verificar el acuerdo*:
  - ¿Crees que el acuerdo es aceptable para todos?
  - ¿Lo hemos tenido en cuenta todo?
  - A partir de ahora, ¿podemos empezar a operar de este nuevo modo?

Por otra parte, es esencial para mediar en un conflicto disponer el espacio de forma adecuada. Por ejemplo:

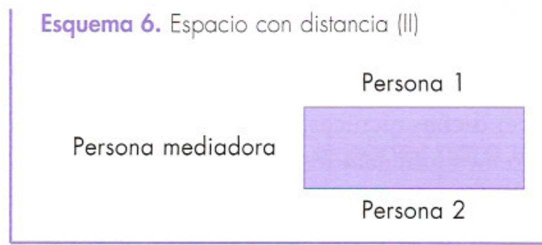
- *Espacio igualitario*. Se utilizan mesas redondas o cuadradas para minimizar las diferencias.
- *Espacio con distancia*. Se usa una mesa rectangular en la que cada parte, lejana a la otra, se siente segura. Especialmente indicado cuando una parte puede intimidar a la otra y/o abusar de ella. Si se desea menor protagonismo de la persona mediadora, ésta se sienta en el lado más largo (esquema 5).

Esquema 5. Espacio con distancia (I)



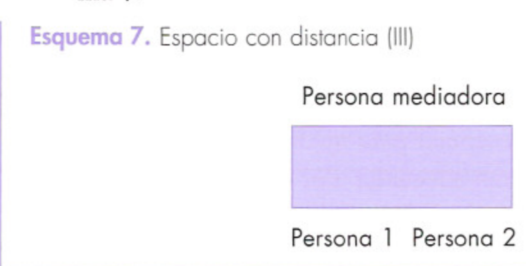
Si se desea mayor protagonismo (y, a la vez, mayor acercamiento entre las partes), la persona mediadora ocupa la cabecera de la mesa y las partes, los lados más largos (esquema 6).

Esquema 6. Espacio con distancia (II)



Si aún se desea mayor protagonismo de la persona mediadora, se procederá a ubicar a las partes según indica el esquema 7.

Esquema 7. Espacio con distancia (III)



[Fuente de los esquemas 5, 6 y 7: González-Capitel, 2001]

Pasos para resolver un conflicto

Según Ury (1997), hay varios pasos para ayudar a resolver un conflicto:

Primer paso. Suspender la reacción natural o «subir al balcón»

Ante una situación difícil, usualmente uno contraataca, cede o rompe las relaciones. Para hacernos ceder, la otra parte puede utilizar estrategias de inmovilismo («La política de la escuela es ésta», «Lo toma o lo deja»...); de intimidación («Si no lo hace, aténgase a las consecuencias», «Deseo hablar con alguien con más autoridad que usted»...); de engaño (que nos lleve a creer que hace concesiones pero que finalmente no las haga), etc.

Hemos de reconocer dichas técnicas, puesto que si las identificamos no nos sentiremos amenazados y, sobre todo, *subir al balcón*, en el sentido de tomarse un respiro, contar hasta diez... y contestar con calma con el fin de lograr un acuerdo.

Segundo paso. Evitar emociones negativas del otro o «ponerse a su lado»

Se trata de reconocer el punto de vista del otro y respetar sus sentimientos, practicando la escucha activa («Si he entendido bien, usted dice... ¿no es así?»; «Comprendo cómo ve las cosas»), dándole la razón parcialmente en algún aspecto («En eso quizá tenga razón»).

Es mejor hacer afirmaciones en primera persona («Yo...») que reproches en tercera («Usted...») e intentar evitar el pero («Sí... pero...»), puesto que se ve como una crítica.

Tercer paso. Replantear

Tratar al otro como un socio más que como un oponente. Buscar un nuevo planteamiento al problema basado más en los intereses de cada parte que en las posiciones que ya han expresado.

Preguntas del tipo «¿Por qué quieres eso?», «¿Por qué no hacemos esto?», «¿Qué tal si...?» pueden ofrecernos intentos de solución.

Cuarto paso. Ayudar al otro a que supere los obstáculos que le impiden llegar a un acuerdo o «puente de oro»

Aunque estemos cercanos a un acuerdo, la otra parte puede flaquear. En ese momento hay que facilitar el proceso, pidiendo concreciones y adaptando el ritmo al del interlocutor: «¿Esto te dejaría satisfecho?», «¿Podemos mejorar en algo la propuesta para que te beneficie más y a mí no me perjudique?», «¿Estamos de acuerdo en este punto? Avancemos porque nos queda...».

Quinto paso. Usar el poder para educar

Si, pese a todo, no llegamos a un acuerdo, es bueno que todos tomemos conciencia de los inconvenientes de una situación con-

flictiva: «¿Qué crees que pasará si no llegamos a un acuerdo?», «¿Has pensado en las graves consecuencias que esto acarreará?», «¿Qué podemos hacer para arreglar esto de algún modo?».

PARA ACABAR...

Reflexione acerca de lo tratado en este capítulo.

La idea más importante de este capítulo es:

Mi aprendizaje principal es:

Lo que me propongo mejorar en relación con esta competencia es:

Capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación 7

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ Evaluar cuáles son nuestras principales competencias en el uso de las NTIC.
- ✓ Considerar que el manejo de las NTIC supera una dimensión meramente instrumental.
- ✓ Adquirir nociones para desarrollar estrategias de mejora de nuestras capacidades tecnológicas.

¿CÓMO UTILIZO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTIC)?

Iniciamos este capítulo con una actividad de análisis de nuestras propias competencias en el uso de las NTIC y cómo podemos mejorarlas en nuestra vida profesional y personal.



ACTIVIDAD PREVIA

DESCRIBA UNA SITUACIÓN EN LA QUE SE SINTIÓ EXITOSO CON RELACIÓN AL USO DE LAS NTIC	DESCRIBA UNA SITUACIÓN EN LA QUE SE SINTIÓ FRUSTRADO CON RELACIÓN AL USO DE LAS NTIC
REFLEXIONE SOBRE LAS VARIABLES O LOS ASPECTOS QUE LE LLEVAN A ESTA VALORACIÓN POSITIVA	**REFLEXIONE SOBRE LAS VARIABLES O LOS ASPECTOS QUE LE LLEVAN A ESTA VALORACIÓN NEGATIVA**

Reflexiones

Los principales factores que inhiben la incorporación de las NTIC pueden ser:

- *Exógenos*. Vinculados básicamente a la falta de equipamiento y dificultades de mantenimiento de éste (falta de apoyo técnico).
- *Endógenos*. Relacionados con la falta de formación, con el desconocimiento de las posibilidades de las NTIC, con el temor del profesorado a exponerse a una experiencia frustrante, con la dificultad para adecuar la práctica pedagógica al trabajo con NTIC, etc.

Es decir, es posible que en la columna derecha de la actividad anterior haya registrado algunos argumentos en contra del uso de las NTIC o alguno de sus principales inconvenientes:

- Falta de formación.
- Falta de habilidades o dificultades y limitaciones en el manejo de la tecnología.
- Problemas con la actualización del *software*.
- Exceso de información a que da lugar, que cuesta de gestionar.
- Pérdida de información.
- Pérdida de tiempo.
- Excesiva dependencia de las nuevas tecnologías
- Etc.

Por el contrario, quizá entre los argumentos a favor del uso de las NTIC se encuentre alguno de los siguientes:

- Se pueden integrar transversalmente en el currículo.
- Aumentan la motivación.
- Aumentan el rendimiento y la eficiencia (ahorrando tiempo y esfuerzo).

- Favorecen diferentes formas de expresión y un pensamiento menos lineal.
- Es un reto aprender a utilizar instrumentos y herramientas nuevas.
- Etc.

Podemos habernos enfrentado a situaciones estimulantes y otras frustrantes, pero, en definitiva, las nuevas tecnologías son imprescindibles. Sin embargo, no olvidemos que deben constituir un recurso para ayudarnos a hacer nuestro trabajo, no entorpecerlo. Han de ayudar a que todos, profesorado y alumnado, aprendamos a ser, a saber, a saber hacer y a convivir.

Por otra parte, las nuevas tecnologías no sólo agilizan los procesos que antes realizábamos de forma manual o con otros procedimientos, sino que suponen un nuevo modo de concebir nuestro trabajo, nuestras relaciones... No es, pues, un simple recurso, sino que lleva aparejado un cambio de concepción que afecta, como señala Tedesco (1998), tanto al proceso de socialización (por el cual una persona se convierte en miembro de una sociedad) como al proceso de aprendizaje (por el cual la persona incorpora conocimientos e informaciones).

En cualquier caso, todos nosotros deberíamos poseer una mínima capacidad de manejo de las nuevas tecnologías. Marqués (2000*a*) recoge los conocimientos básicos que podrían configurar la «alfabetización digital» (*computer literacy*) necesaria para toda la población:

- Conocimiento básico del sistema informático: elementos del *hardware*, tipos de *software*, redes...
- Gestión básica del equipo: administración de archivos y carpetas, antivirus...
- Uso del procesador de textos: correctores...

- Navegación en Internet: búsqueda y selección de información, telegestiones...
- Uso del correo electrónico.
- Creación, captura y tratamiento de imagen digital.
- Elaboración de documentos multimedia: presentaciones, páginas web...
- Conocimiento básico de la hoja de cálculo y las bases de datos.

Todo ello será, si no lo es ya, imprescindible para desarrollar nuestras tareas diarias. Por ello es importante vencer las dificultades que podamos tener en relación con el manejo de las nuevas tecnologías (aquellas que hemos anotado en la columna izquierda) y no quedar excluido culturalmente.

LAS NTIC EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Una vez superada la sociedad industrializada, nos hallamos en una nueva era denominada *sociedad de la información*, *sociedad del conocimiento*, *sociedad postindustrial*, *sociedad digital*, *sociedad de la formación*, *sociedad del aprendizaje*, etc. El conocimiento ha pasado a ser el capital principal de cualquier institución.

Esta nueva etapa se caracteriza por los siguientes elementos (Majó, 2000):

- La información es el elemento clave y, especialmente, el tratamiento que se hace de la misma.
- La mayor parte de la población se dedica al sector servicios y/o al manejo de información, mientras que un pequeño porcentaje, alrededor de un 5%, se dedica a la producción de alimentos y otro pequeño grupo, un 15% aproximadamente, a la producción de objetos.

- Hay una aceleración progresiva del cambio de conocimientos y de tecnologías, de forma que se produce una desmaterialización paulatina de nuestra vida.

La introducción de nuevas tecnologías tiene, por lo tanto, múltiples efectos, muchos de ellos positivos, pero también otros peligrosos, especialmente el riesgo de polarización, que se constata en la disparidad en el acceso a la educación. Cada vez más se corre el peligro de que se abra la brecha o la dualidad entre los colectivos que acceden al conocimiento y aquellos otros que quedan excluidos del mismo, situándose progresivamente en una situación más precaria.

Para evitar estas desigualdades el profesorado tiene un papel importante. Confiemos en la idea básica del informe Delors (Delors, 1996), según el cual los nuevos desafíos del siglo XXI no pueden ganarse sin las personas, sin el profesorado, porque las nuevas tecnologías, por sí mismas, no son suficientes.

UNA CAPACIDAD... ¿INSTRUMENTAL?

Si pensamos qué aspectos caracterizan la sociedad actual y que hace veinte años no existían o no se producían con la intensidad con que se producen ahora, hallaremos, entre otras cosas, la multiculturalidad, la globalización, la complejidad, la violencia, el nuevo capitalismo... Pero, con toda probabilidad, también tenemos que hacer referencia a la expansión de las nuevas tecnologías, la aparición de la sociedad de la información y del conocimiento. Ésta es una realidad con múltiples implicaciones para el conjunto de la sociedad y, especialmente, para la escuela y el profesorado.

ACTIVIDAD 14 ¿Qué cambia exactamente?

Al incorporar nuevas tecnologías a nuestra vida, se producen cambios técnicos. Aquellos que nos resultan realmente sustantivos nos llevan a cambios pedagógicos y a cambios en nuestro quehacer profesional.

Reflexione sobre uno y otro tipo de cambios.

ELEMENTO	CAMBIOS TÉCNICOS	CAMBIOS PROFESIONALES	CAMBIOS PEDAGÓGICOS
Ordenador personal			
Multimedia			
Internet			

Es posible que se hayan producido respuestas similares a las siguientes:

ELEMENTO	CAMBIOS TÉCNICOS	CAMBIOS PROFESIONALES	CAMBIOS PEDAGÓGICOS
Ordenador personal	• Capacidad de digitalización de información.	• Mayor organización de los documentos personales.	• Nuevos modos de procesar la información.
Multimedia	• Capacidad de organizar cantidad de información de diferentes modos, soportes y archivos. • Construcción de simuladores.	• Integración de sistemas expresivos y medios. • Disponibilidad de nuevos materiales didácticos.	• Interactividad técnica y comunicativa que propicia el diálogo y participación. • Modelo globalizado.
Internet	• Ordenadores en red.	• Mayor acceso a la información. • Trabajo en redes.	• Necesidad de formarse y formar para tener la capacidad de selección y tratamiento de la información. • Posibilidad de ser receptor y emisor de comunicaciones.

Vemos, por consiguiente, que usar las NTIC es para el profesado una competencia:

- En primer lugar de tipo instrumental, transversal a todo tipo de perfiles profesionales y esencial para poder desenvolverse en el mundo actual.
- En segundo lugar, que trasciende lo instrumental para suponer una transformación en los modelos comunicativos, en las relaciones con los demás y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si durante un tiempo la búsqueda de información pudo ser muy necesaria, actualmente la información disponible es mucha y está a nuestro alcance con gran facilidad. Se trata ahora, más bien, de seleccionar la información que necesitamos para cada situación y de saber procesarla adecuadamente y, finalmente, de analizarla con criterio.

Si hasta hace poco el conocimiento que uno adquiría durante la época de formación inicial le resultaba profesionalmente útil durante toda su vida laboral, hoy en día el conocimiento científico evoluciona tanto y con tanta rapidez que ciertos conocimientos conceptuales que aprendemos durante los primeros años de estudiante habrán quedado obsoletos en poco tiempo. Necesitamos ser capaces de adaptarnos, de seguir aprendiendo. Para ello la búsqueda, el procesamiento y la interpretación de nueva información, con la ayuda de las nuevas tecnologías, va a resultar una competencia esencial.

Por todo lo dicho, es necesario poseer la capacidad de desarrollar procesos de:

- Búsqueda de información.
- Selección de la información.
- Síntesis de la información (con técnicas diversas: resúmenes, mapas conceptuales...).

- Análisis de datos con diferentes instrumentos y metodologías.
- Interrelación de informaciones.

Todo ello podría considerarse de carácter muy instrumental, pero incluso las competencias que pueden considerarse más instrumentales poseen una dimensión más amplia.

En el caso de las NTIC, hay que poseer (Cebrián, 1997):

- Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación que generan las distintas NTIC, así como un consumo equilibrado de sus mensajes.
- Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas disciplinas y áreas.
- Conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de NTIC en la planificación de aula y de centro.
- Conocimientos teórico-prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las NTIC.

Disponer de estas habilidades nos lleva a cambiar nuestro trabajo, nuestras relaciones en el trabajo, nuestras estrategias, e incluso nuestra visión y gestión del conocimiento. Las posibilidades que nos ofrecen las NTIC están cambiando (y tienen el potencial de transformar radicalmente) el día a día. Algunos ejemplos de esta variación pueden verse en:

- Las intranet donde colgar actas, documentos de uso interno, recursos... (que ya están cambiando nuestra cultura en soporte papel).
- Los estudios e investigaciones que hacemos, a partir de la búsqueda de información en Internet.
- Los modos de abordar los procesos de aprendizaje, usando las NTIC a modo de motivación respecto a un tema, de refuerzo de ciertos contenidos, de presentación de cierta información

de formas diversas y dinámicas, para favorecer la percepción de todos, en función del estilo cognitivo de cada uno.

- Los recursos didácticos: correo electrónico para facilitar el contacto entre alumnos de zonas diferentes (que evitan el aislamiento de los que se encuentran en zonas rurales); portales con recursos para profesorado y alumnado; debates y foros *on-line*; desarrollo de la fotografía y el vídeo digital, que nos permiten, por ejemplo, tomar muestras en las visitas y salidas que hacemos; periféricos adaptados para facilitar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; etc.

Podemos afirmar que no se trata de una competencia meramente instrumental, sino que hay un cambio cognitivo, un cambio de modelo, una verdadera transformación tras ella.

¿CÓMO MEJORARLA?

Se suele decir que los formadores hemos de ayudar a nuestros alumnos y alumnas a prepararse para afrontar su futuro, no nuestro pasado. Integremos, pues, la capacidad de manejar las nuevas tecnologías, enmarcada si se quiere en una capacidad más amplia, que es el uso eficiente de recursos. Esta habilidad nos ha de ayudar a expresarnos, comunicarnos, desarrollar nuevas formas de comunicación, etc.

Se pueden diferenciar varios niveles de uso de las NTIC (véase el cuadro 15).

Debemos intentar progresar desde un uso básico hacia un uso avanzado. Para hacerlo, hemos de superar nuestras dificultades (problemas para usarlo al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, falta de formación, falta de medios, trabas de tipo técnico, resistencias al cambio, miedo a perder la relación con los

Cuadro 15. Usos de las NTIC

USO BÁSICO	• Alfabetización informática. • Conocimientos básicos: familiarización con el equipo y manejo de programas básicos (Word, hojas de cálculo, uso del correo electrónico). • Uso de las NTIC para resolver problemas cotidianos. • Es el que debe proveerse en el sistema educativo ordinario.
USO AVANZADO	• Uso más sofisticado, relacionado con la resolución de problemas en el ámbito profesional. • Mayor conocimiento de *software*. • Redes de colaboración entre usuarios.
USO COMPLEJO	• Las NTIC resultan indispensables para la práctica cotidiana. • Uso de tecnologías punteras, de gran precisión...

[Fuente: Adaptado del documento *Política de Desarrollo de Competencias en Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.* Disponible en: <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-432-Politica%20RRHH%20NTIC%20en%20Chile.pdf>]

demás, etc.) y ver los aspectos positivos que encierran (utilidad para el trabajo y la vida diaria, motivación, creatividad, interacción entre personas, dinamismo en el aprendizaje...). Obviamente, la formación tendrá un papel esencial en este progreso.

Marqués (2000*b*) recoge en su clasificación derivada del estudio realizado por el Consell Superior d'Avaluació de Catalunya (<http://www.gencat.net/ense/csda/>) las 39 competencias básicas en TIC, agrupadas en las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de los sistemas informáticos (*hardware*, redes, *software*).
- Uso del sistema operativo.
- Búsqueda y selección de información a través de Internet.
- Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes.

- Procesamiento de textos.
- Tratamiento de la imagen.
- Utilización de la hoja de cálculo.
- Uso de bases de datos.
- Entretenimiento y aprendizaje con las TIC.
- Telegestiones.
- Actitudes generales ante las TIC.

Podemos adaptar esta propuesta e intentar ver, a partir de ella, cuáles son nuestras capacidades en relación con las NTIC y proceder a una triple reflexión: si poseo o no una habilidad, si ésta es importante para mi trabajo y si es posible aprenderla.

ACTIVIDAD 15 ¿Seré capaz de desarrollar habilidades para manejar las TIC?

Intente rellenar la tabla siguiente, que contiene cuatro columnas, en las que respectivamente debe interrogarse acerca de:

a) ¿Hasta qué punto poseo esta habilidad? Se puede puntuar del siguiente modo:
   1. No la poseo en absoluto, la desconozco.
   2. La poseo poco.
   3. La poseo medianamente.
   4. La poseo bastante.
   5. La poseo totalmente, la domino.

b) ¿Es importante para mi trabajo? Podemos contestar simplemente sí o no, aunque también cabría la posibilidad de valorar el grado de importancia.

c) ¿Es posible aprenderla? Se trata de valorar si existen recursos, canales, modalidades formativas, ayuda entre compañeros, tutoriales, facilidad para el autoaprendizaje... de modo que sea viable aprenderla. También podemos responder con un sí o un no, aunque, por supuesto, podría ser susceptible de graduarse.

d) Finalmente, con todos estos datos, debería priorizar qué va a dedicarse a aprender para que el recurso más escaso del que disponemos, el tiempo, esté bien invertido y ofrezca un rendimiento adecuado.

COMPETENCIA	a Grado de adquisición (de 1 a 5)	b Importancia para mi trabajo (sí/no)	c Posibilidad de aprenderla (sí/no)	d Priorización
Conocimiento de los sistemas informáticos (*hardware*, redes, *software*)				
Conocer los elementos básicos del ordenador y sus funciones.				
Conectar los periféricos básicos del ordenador (impresora, ratón…) y realizar su mantenimiento (papel y tinta de la impresora…).				
Conocer el proceso correcto de inicio y apagado de un ordenador.				
Instalar programas (siguiendo las instrucciones de la pantalla o del manual).				
Uso del sistema operativo				
Conocer la terminología básica del sistema operativo (archivo, carpeta, programa…)				
Guardar y recuperar la información en el ordenador y en diferentes soportes (disquete, disco duro, CD, USB, ...).				
Organizar adecuadamente la información mediante archivos y carpetas.				
Realizar actividades básicas de mantenimiento del sistema (antivirus, copias de seguridad, eliminar información innecesaria…).				
Conocer distintos programas de utilidades (compresión de archivos, visualizadores de documentos…).				
Saber utilizar recursos compartidos en una red (impresora, disco…).				

• • •

COMPETENCIA	a Grado de adquisición (de 1 a 5)	b Importancia para mi trabajo (sí/no)	c Posibilidad de aprenderla (sí/no)	d Priorización
Búsqueda y selección de información a través de Internet				
Disponer de criterios para evaluar la fiabilidad de la información que se encuentra.				
Uso básico de los navegadores: navegar por Internet (almacenar, recuperar e imprimir información).				
Utilizar los buscadores para localizar información específica en Internet.				
Tener claro el objetivo de búsqueda y navegar en itinerarios relevantes para el trabajo que se desea realizar (no navegar sin rumbo).				
Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes				
Conocer las normas de cortesía y corrección en la comunicación por la red.				
Enviar y recibir mensajes de correo electrónico, organizar la libreta de direcciones y saber adjuntar archivos.				
Usar responsablemente las TIC como medio de comunicación interpersonal en grupos (chats, foros...).				
Procesamiento de textos				
Conocer la terminología básica sobre editores de texto (formato de letra, párrafo, márgenes...).				
Utilizar las funciones básicas de un procesador de textos (redactar documentos, almacenarlos e imprimirlos).				

Estructurar internamente los documentos (copiar, cortar y pegar).				
Dar formato a un texto (tipos de letra, márgenes...).				
Insertar imágenes y otros elementos gráficos.				
Utilizar los correctores ortográficos para asegurar la corrección ortográfica.				
Conocer el uso del teclado.				
Tratamiento de la imagen				
Utilizar las funciones básicas de un editor gráfico (hacer dibujos y gráficos sencillos, almacenar e imprimir el trabajo).				
Utilización de la hoja de cálculo				
Conocer la terminología básica sobre hojas de cálculo (filas, columnas, celdas, datos y fórmulas...).				
Utilizar las funciones básicas de una hoja de cálculo (hacer cálculos sencillos, ajustar el formato, almacenar e imprimir...).				
Uso de bases de datos				
Saber qué es y para qué sirve una base de datos.				
Consultar bases de datos.				
Introducir nuevos datos en una base de datos a través de un formulario.				

COMPETENCIA	a Grado de adquisición (de 1 a 5)	b Importancia para mi trabajo (sí/no)	c Posibilidad de aprenderla (sí/no)	d Priorización
Entretenimiento y aprendizaje con las TIC				
Controlar el tiempo que se dedica al entretenimiento con las TIC y su poder de adicción.				
Conocer las múltiples fuentes de formación e información que proporciona Internet (bibliotecas, cursos, materiales formativos, prensa...).				
Telegestiones				
Conocer las precauciones que se tienen que seguir al hacer telegestiones monetarias, dar o recibir información...				
Conocer la existencia de sistemas de protección para las telegestiones (firma electrónica, privacidad, encriptación, lugares seguros...).				
Actitudes generales ante las TIC				
Desarrollar una actitud abierta y crítica ante las nuevas tecnologías (contenidos, entretenimiento...).				
Estar predispuesto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.				
Evitar el acceso a información conflictiva y/o ilegal.				

PARA ACABAR...

Reflexione acerca de lo tratado en este capítulo.

La idea más importante de este capítulo es:

Mi aprendizaje principal es:

Lo que me propongo mejorar en relación con esta competencia es:

El autoconcepto, la base de nuestro trabajo

8

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ Comprender que la autoestima es necesaria para desempeñar la profesión docente.
- ✓ Potenciar ciertas actitudes que pueden mejorar el autoconcepto.
- ✓ Desarrollar mecanismos para actuar ajustando nuestras expectativas a las posibilidades reales de intervención.
- ✓ Tomar ideas para fomentar nuestras cualidades personales y superar nuestras dificultades.

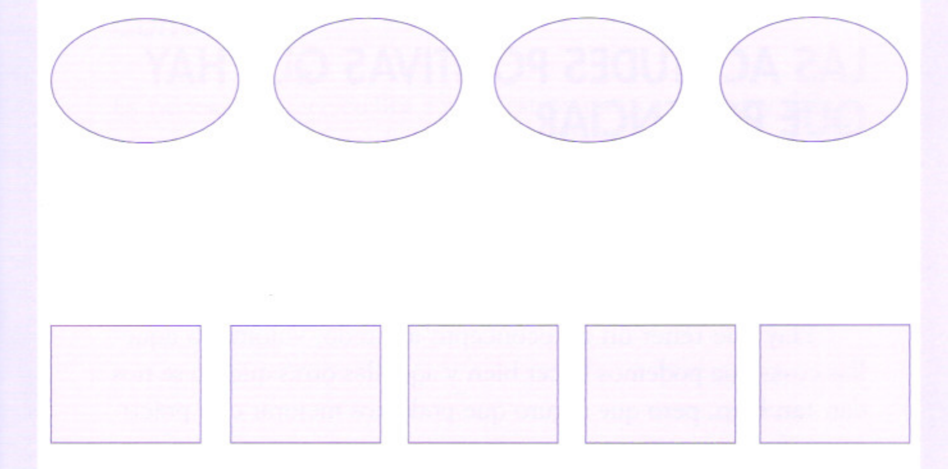
MIS LOGROS Y MIS CUALIDADES



ACTIVIDAD PREVIA

Le proponemos un instrumento que le permitirá analizar sus cualidades y logros.

1. Escriba en los óvalos de la parte superior del esquema sus principales *logros*, aquellas cosas que ha conseguido y que le han llenado de satisfacción, orgullo, alegría...
2. Escriba en los rectángulos de la parte inferior sus principales *cualidades*.
3. Trace una línea entre unas y otros, de modo que establezca cuál o cuáles de sus cualidades le han llevado a conseguir esos logros. Por ejemplo, puede haber puesto como logros haber sido capaz de hablar en público, haber aprobado alguna prueba... y entre sus cualidades su perseverancia, su inteligencia... Al final, la línea que trace ha de llevarle a comprender que ha sido capaz de hablar en público por su perseverancia, ha aprobado las oposiciones por su perseverancia y su inteligencia, etc.



[Fuente: Adaptado de Castro, 2000]

Reflexiones

Si somos capaces de tener una imagen ajustada de nosotros mismos, de nuestras virtudes y habilidades, así como de nuestros defectos y limitaciones, y vemos, en positivo, nuestras posibilidades, nuestra capacidad de aprender, de seguir creciendo, de mejorar constantemente, probablemente trabajaremos mejor y seremos más felices, sintiéndonos bien siendo quienes somos.

Hay que ser capaz de analizar los logros que hemos ido alcanzando en la vida y comprender que éstos no se deben al azar, la suerte o la casualidad, sino a que hemos sabido conjugar lo mejor de nosotros mismos: tesón, empatía, intuición, creatividad, voluntad...

Valorar estas cualidades para mantenerlas y potenciarlas, así comos ser conscientes de nuestras debilidades para corregirlas, nos puede llevar a ser cada vez mejores y ser capaces de afrontar nuevos retos de forma progresiva.

LAS ACTITUDES POSITIVAS QUE HAY QUE POTENCIAR

La autoestima es el sentido que cada uno tiene de su propia valía personal; es la percepción de uno mismo; es, pues, una autoevaluación.

Hay que tener un autoconcepto ajustado, valorando aquellas cosas que podemos hacer bien y aquellas otras que no se nos dan tan bien, pero que seguro que podemos mejorar con práctica y esfuerzo.

Hay que combinar la humildad sana, conociendo y aceptando nuestros defectos y limitaciones, con la alegría de ser

quienes somos, sintiéndonos contentos de nuestras virtudes y posibilidades.

Ser excesivamente exigentes con nosotros mismos, tener un autoconcepto bajo, destruirnos focalizando nuestra propia percepción sólo en los aspectos negativos nos lleva a no poder asumir retos progresivos, a estancarnos, a *quemarnos*. Es decir, al aislamiento.

Ser excesivamente tolerantes con nosotros mismos, teniendo un autoconcepto excesivamente elevado, sintiendo un orgullo desmedido nos lleva a la comodidad, a la desidia, a la arrogancia, al individualismo e incluso al desprecio por los demás para hacer crecer nuestra autoestima. Es decir, de nuevo al aislamiento.

Intentemos, por tanto, tener un autoconcepto ajustado. Para ello es importante que nos conozcamos, que confiemos en nosotros mismos y que tornemos las dificultades en posibilidades.

Conocernos

Es necesario saber cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles para poder mejorar profesionalmente. Por ejemplo, antes de emprender una actividad profesional hay que sentir la motivación suficiente para hacerlo y sentirse capacitado para llevar a cabo dicha tarea. Para ello es bueno reflexionar sobre nuestras aptitudes.



ACTIVIDAD 16 ¿Quién soy?

Una buena forma de empezar puede ser, por ejemplo, puntuar en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho) nuestras aptitudes:

APTITUDES	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
Poseo una amplia experiencia profesional.					
He asumido previamente tareas similares o preparatorias.					
Tengo formación teórica y práctica para desempeñar el cargo.					
Soy capaz de hacer un proyecto o programa para desarrollar este trabajo.					
Puedo aglutinar un equipo de personas que confíen en mi capacidad.					
Tengo las habilidades necesarias.					

En definitiva, se trata de conocernos para asumir compromisos de forma realista y ajustada, y para poder mejorar constantemente. Si, por ejemplo, deseásemos centrarnos en uno de los aspectos apuntados en la actividad anterior, podríamos desarrollar estrategias y/o instrumentos de reflexión sobre cada uno de estos puntos.

Veamos un ejemplo. Si lo que deseamos es saber un poco más acerca de nuestras habilidades (última fila de la tabla anterior), podemos utilizar el modelo que se presenta en el cuadro 16.

Cuadro 16. Propuesta para el análisis de habilidades

CREO QUE POSEO LA HABILIDAD SIGUIENTE	1 (nada)	2 (poco)	3 (regular)	4 (bastante)	5 (mucho)
Capacidad de trabajar en equipo.					
Iniciativa.					
Constancia en el trabajo.					
Liderazgo.					
Participación e implicación, compromiso.					
Responsabilidad.					
Capacidad de decidir, gestionar...					
Autonomía.					
Flexibilidad, capacidad de adaptación.					
Escucha activa y empática.					

Medite sobre aquellas habilidades que han recibido una menor puntuación e intente pensar en cómo mejorarlas.

Como profesionales de la formación tenemos que ser capaces de desarrollar habilidades diversas, como:

- Analizar las necesidades de un colectivo.
- Fijar objetivos.

- Planificar un proceso de trabajo.
- Distribuir el trabajo.
- Motivar a las personas.
- Gestionar los recursos disponibles.
- Reorientar procesos.
- Recoger, tratar e interpretar la información.
- Resistir las presiones.
- Aceptar los errores.

Si lo que deseásemos fuese ser más conscientes de nuestra experiencia profesional, de modo que fuésemos capaces de saber con más seguridad si vamos a poder desarrollar bien una tarea, deberíamos anotar, por ejemplo, aquellos trabajos (rescatándolos del currículum vitae) similares a los que en esta ocasión se nos proponen. Y así, sucesivamente, podríamos desarrollar cada una de las aptitudes mostradas en la actividad 16 con el fin de conocernos y, en consecuencia, poder asumir retos ajustados a nuestros intereses y capacidades.

Confiar en nosotros mismos. Querernos

Hay que evitar que el concepto que otro tiene de nosotros se proyecte sobre nuestra persona de tal manera que conduzca a que se cumplan las expectativas u opiniones de aquél. Cada uno vale lo que vale, aunque los otros en un momento dado o en cierta coyuntura no lo perciban.

Recordemos el efecto Pigmalión, demostrado en 1964 en Harvard por Rosenthal, en el que las expectativas acerca de un alto rendimiento del profesorado respecto a ciertos alumnos (de los que se les dijo falsamente que tenían un alto coeficiente intelectual), hicieron que éstos progresaran espectacularmente.

En el trato con los colegas, sucede algo similar. Sería adecuado intentar superar el efecto Pigmalión o el ajuste a las expectativas que los otros tienen de nosotros, siendo proactivos. En ocasiones, la imagen que alguien tiene de nosotros y de nuestras posibilidades limita las mismas. Rompamos los estereotipos y hagamos lo que creemos que somos capaces de hacer, consiguiendo así que los demás modifiquen su percepción sobre nuestra capacidad.

Imaginemos situaciones o comentarios que implican desprecio o minusvaloración y pensemos en revertirlas con una actitud proactiva y de confianza en nuestras posibilidades (cuadro 17).

Cuadro 17. Respuestas proactivas

COMENTARIO	VALORACIÓN IMPLÍCITA	POSIBLE RESPUESTA
No, éste es el grupo que va a hacer la tarea más compleja. Si acaso, únete a ése otro.	Denota poca confianza en las posibilidades de esa persona.	No, prefiero trabajar con este grupo, aunque tenga que llevarme tareas a casa o me cueste seguir su ritmo. Creo que puedo aprender más y sentirme más interesado en el trabajo colectivo.
No, no hace falta que me entregues ese documento que has elaborado.	Denota falta de interés y poca convicción en que el contenido del documento puede resultar relevante para la organización. Desincentiva el trabajo.	De todos modos, ya que lo he elaborado, me gustaría que lo revisaras porque creo que hay un par de ideas que pueden ser buenas. Si lo prefieres, yo mismo puedo hacer un resumen de su contenido y presentarlo al consejo.

• • •

COMENTARIO	VALORACIÓN IMPLÍCITA	POSIBLE RESPUESTA
No lo hagas solo porque estarás todo el tiempo preguntándome y vamos a perder más tiempo. Ya lo hago yo mismo y luego tú miras cómo lo he hecho.	No fomenta la autonomía a esa persona. Si no se le da la posibilidad de actuar, equivocarse y se «pierde tiempo» supervisando lo que hace, nunca lo hará por sí misma.	De acuerdo, pero preferiría poder hacer algo por mí mismo, aunque sea con su supervisión, para ir aprendiendo. Seguro que tampoco lo hago tan mal...

Si nos sentimos pisoteados, reaccionemos con contundencia, con corrección pero con tesón y mostrando que somos capaces de efectuar ciertas cosas muy bien y que somos capaces de aprender a realizar aquellas otras que no se nos dan tan bien. La base para poder hacer esto sin hundirse es quererse.



ACTIVIDAD 17 Quiérase mucho

Vea la parte positiva de sí mismo. Complete las siguientes afirmaciones:

- Me quiero a mí mismo/a porque soy capaz de...
- Me quiero a mí mismo/a porque no temo...
- Me quiero a mí mismo/a porque siempre procuro...
- Me quiero a mí mismo/a porque sé...
- Me quiero a mí mismo/a porque creo...
- Me quiero a mí mismo/a porque valgo...
- Me quiero a mí mismo/a porque...

[Fuente: Castro, 2000, p. 206]

Alimentar la autoestima

Es extremadamente importante alimentar nuestra autoestima. En líneas generales, las personas con alta autoestima:

- Consideran que tienen habilidades que les van a proporcionar éxito en el trabajo, por lo que tienden a enfrentar más riesgos.
- Se muestran menos vulnerables a las influencias externas, dependen menos de las evaluaciones de los otros. Al no buscar la aprobación de los demás, son menos manipulables, menos propicios a realizar cosas sólo para contentar a los demás.
- Están más satisfechos con su trabajo.

ACTIVIDAD 18 ¿Me quiero? ¿No me quiero?

Intente aplicarse el cuestionario de autoestima (adaptado de Robbins, 1996, p. 97). Señale con una (X) la opción que más se adapta a usted.

	CADA CUÁNTO...	Muy frecuentemente	Con cierta frecuencia	Algunas veces	Muy de cuando en cuando	Prácticamente nunca
1	Siente que no puede hacer nada bien.					
2	Se siente temeroso/a o preocupado/a cuando habla frente a una clase o un grupo de personas de su misma edad.					
3	Siente que se ha conducido bien en una reunión social.					

• • •

	Cada cuánto...	Muy frecuentemente	Con cierta frecuencia	Algunas veces	Muy de cuando en cuando	Prácticamente nunca
4	Siente que puede hacer todo bien.					
5	Se siente cómodo/a cuando inicia una conversación con gente que no conoce.					
6	Se siente consciente de sí mismo.					
7	Siente que es una persona de éxito.					
8	Tiene problemas de timidez.					
9	Se siente inferior a la mayoría de la gente que conoce.					
10	Siente usted que es una persona sin valor.					
11	Se siente usted confiado/a en que tiene el éxito asegurado en su carrera profesional.					
12	Se siente seguro/a de sí mismo/a cuando está entre extraños.					
13	Siente usted confianza en que algún día será tratado/a por la gente con respeto y gran consideración.					
14	Siente confianza en sus habilidades.					

• • •

	CADA CUÁNTO...	Muy frecuentemente	Con cierta frecuencia	Algunas veces	Muy de cuando en cuando	Prácticamente nunca
15	Se preocupa acerca de cómo se lleva con otras personas.					
16	Siente que no se gusta a sí mismo/a.					
17	Se siente tan desanimado/a consigo mismo/a que se pregunta si hay algo que realmente valga la pena.					
18	Se preocupa de si a otra gente le gusta estar con usted.					
19	Se siente usted bien con su propio desempeño.					
20	Se siente seguro/a de sí mismo/a cuando habla en una discusión de clase/ claustro.					

Puntuación:

- *Ítems 1, 2, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 17 y 18*: Muy frecuentemente 1 punto; Con cierta frecuencia 2 puntos; Algunas veces 3 puntos; Muy de cuando en cuando 4 puntos; Prácticamente nunca 5 puntos.
- *Ítems 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 19 y 20*: Muy frecuentemente 5 puntos; Con cierta frecuencia 4 puntos; Algunas veces 3 puntos; Muy de cuando en cuando 2 puntos; Prácticamente nunca 1 punto.

Cuanto mayor sea su calificación, mayor es su autoestima. Si la puntuación máxima es 100, saque sus propias conclusiones respecto a cuál es su situación y aproveche para cambiar.

LAS ACTITUDES NEGATIVAS QUE HAY QUE REVISAR

Todos poseemos actitudes negativas, algunas veces innatas y otras veces derivadas del entorno en el que trabajamos. Hay que preguntarse, pues, a qué se deben y cómo superarlas.

Superar los sentimientos negativos

Todos podemos presentar sentimientos poco ajustados y constructivos. Veamos en el cuadro 18 una propuesta para la revisión de actitudes negativas.

Hay que intentar, por todos los medios, erradicar las actitudes negativas y evitar también pensamientos negativos o radicales, como los que siguen:

- «Yo soy así». Parece fatalista o determinista, como si nada pudiera hacerse para modificar nuestra actuación. Las posibilidades de aprendizaje son muy altas. Podemos cambiar.
- «No sirvo. Soy incapaz de hacer algo así». Parece aceptar que las circunstancias nos superan. Quizá no podamos hacer algo solos o en las condiciones existentes, pero no hay que asumir la incapacidad tan ligeramente.
- «No puede hacerse, es imposible». Parece que la dificultad sea insalvable. Hay problemas que no pueden atacarse de forma inmediata o no pueden abordarse con los recursos dados, con la coyuntura existente... Sin embargo «imposible» es algo demasiado definitivo.
- «Tenemos que actuar así por fuerza». Parece que algo me fuerza a actuar en una línea y que no tengo la posibilidad de elegir.

Cuadro 18. Propuesta para la revisión de actitudes negativas

ACTITUDES NEGATIVAS	CAUSAS	CONSECUENCIAS	REVISIÓN
Incomodidad al formar parte de grupos.	No tomar decisiones por el enfrentamiento que supone con los demás.	Bloqueo, dificultades en el trabajo en grupo.	• Aprender a dialogar y a trabajar en grupo. • Reconocer la valía personal y asumir las responsabilidades. • Reconocer los valores positivos de cada persona.
Falta de compromiso.	Miedo al rechazo, falta de confianza.	Inseguridad, empobrecimiento del grupo.	• Asumir la responsabilidad. • Reconocer la valía personal. • Aumentar la autoestima.
Radicalizarse en las posturas.	Intereses particulares, individualismo e inflexibilidad.	Falta de un proyecto conjunto, falta de respeto al resto del grupo.	• Reflexionar y comprometerse personalmente y con el grupo. • Valorar y aceptar las decisiones del grupo.
No tener en cuenta al alumnado y sus necesidades.	No concederles autoridad personal, no tener presente el modelo educativo.	Conflicto y falta de credibilidad y de respeto por parte del alumnado.	• Tener confianza en el alumnado. • Valorar y respetar al alumnado. • Comprometerse con el modelo educativo.

[Fuente: Salas y Serrano, 1998, p. 54]



ACTIVIDAD 19 ¡Tienda al diez!

Frente a las actitudes negativas que acabamos de comentar, sería bueno tender a una actitud positiva, que nos acerque al 10 de la siguiente tabla:

ACTITUD	Nada									Totalmente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Soy una persona valiosa.										
Soy una persona tan valiosa como cualquier otra.										
Poseo las cualidades que necesito para vivir bien.										
Cuando me miro a los ojos en el espejo, experimento una sensación placentera.										
No me considero un fracaso en general.										
Puedo reírme de mí mismo/a.										
Estoy contento/a de ser yo.										
Me gusto, incluso cuando los demás me rechazan.										

• • •

ACTITUD	Nada									Totalmente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me quiero y me soporto, pase lo que pase.										
Normalmente estoy satisfecho/a del modo en que me desarrollo como persona.										
Me respeto.										
Preferiría ser yo a ser cualquier otro/a.										

[Fuente: Castro, 2000]

Ajustar nuestras expectativas

Es bueno poseer un afán de superación. Sin embargo, no hay que tener niveles de autoexigencia excesivos que nos conduzcan al *burn-out*, es decir, a *quemarnos* como profesionales. Para evitarlo, hay que trabajar con entusiasmo, pero con realismo y con esfuerzo individual, pero también con responsabilidad colectiva. Por eso hay que aclarar los objetivos profesionales que tenemos cada uno y a eso puede ayudar también la autoevaluación. Si no, podemos caer en situaciones de estrés docente. Éste se produce, según Ortiz (1995) por la confluencia de varios factores que influyen negativamente en la motivación del docente y en la falta de recursos de éste para resolver la situación, a saber:

- Contexto social.
- Percepción social del docente, influenciada por los estereotipos de los medios de comunicación.
- Contexto de la práctica docente, en donde tendrá que resolver problemas de conflictividad. En esta práctica se entremezclan (Sureda y Colom, 2002) una amalgama de variables: la valoración subjetiva de la situación, la experiencia previa, la formación que se posee, la percepción del grado de exigencia y del grado de capacidad, las estrategias de superación que se poseen, etc.

ACTIVIDAD 20 ¿Qué me defraudó?

Llegados a este punto, haga memoria. En la columna de la derecha de la tabla que encontrará a continuación haga un listado de las expectativas no cumplidas. En la de la derecha, anote el tipo de malestar que ello le comportó.

EXPECTATIVAS NO CUMPLIDAS	MALESTAR GENERADO

Lógicamente, todos tenemos expectativas. Si nos sentimos defraudados porque no se cumplen, nos generan malestar. Es importante intentar tener expectativas realistas (no alimentar las irreales).

Como señala Castro (2000, p. 40), la autoestima surge al correlacionar pretensiones y éxito, de un modo similar al que se muestra en el esquema 8.

Esquema 8. Correlación entre pretensiones y éxito

		ÉXITO	
		BAJO	ALTO
PRETENSIONES	BAJAS	Equilibrio en la autoestima.	Desajuste en la autoestima.
	ALTAS	Desajuste en la autoestima.	Equilibrio en la autoestima.

Por ello, tener un nivel de pretensiones ajustado es esencial. Incluso hay personas que sugieren que es mejor no fijarnos expectativas, porque no nos decepcionamos y somos capaces de extraer lo mejor de cada momento y circunstancia.

Aprovechar lo que pasa en vez de estar pendientes de lo que «debería de pasar» puede ser un buen consejo.

Tomar conciencia de las limitaciones y tornarlas en posibilidades

Un aspecto esencial para ajustar nuestras pretensiones es tener un conocimiento adecuado de nuestras posibilidades. Analizar nuestros propios sentimientos en cada situación nos puede ayudar a buscar las personas, recursos, habilidades, condiciones en que nos podemos sentir bien y a remediar, paliar o modificar aquellas otras en las que no nos sentimos a gusto. Esto aumenta nuestras posibilidades de éxito.



ACTIVIDAD 21 Sea sincero consigo mismo/a...

1. Intente responder:
   - Me siento avergonzado/a cuando...
   - Me siento incómodo/ o tenso/a cuando...
   - Me siento (   ) cuando...

   ¿Qué características tienen las situaciones en las se siente mal: qué situación, qué condiciones, qué personas, qué lugar...? ¿Por qué cree que se siente así?

2. Frente a esto intente señalar:
   - Me siento confiado/a cuando...
   - Me siento satisfecho/a cuando...
   - Me siento (   ) cuando...

   ¿Qué características tienen las situaciones en las se siente bien: qué situación, qué condiciones, qué personas, qué lugar...? ¿Por qué cree que se siente así?

3. Finalmente, intente recordar:
   - ¿Ha habido situaciones en las que se sentía mal en las que luego ha pasado a sentirse bien?
   - ¿Cuáles son los mejores cambios que ha experimentado?
   - ¿Cómo se produjeron?
   - ¿Intervino de forma activa?
   - ¿Cómo podría haber logrado que fuesen aún mejores?

Desarrollar habilidades sociales

En ocasiones nuestro comportamiento en las relaciones sociales resulta inadecuado. Ello puede deberse, como señala Paula (2000) a no haber aprendido una conducta (porque se ha asociado, de modo equivocado, a un castigo sistemático; porque no se ha reforzado suficientemente; porque se obtienen mayores refuerzos por otros comportamientos...); a la ansiedad, que puede provocar que sólo se ejecute un comportamiento adecuado de forma parcial; a la interpretación de ciertas situaciones, que lleva a actuar de forma inadecuada o a la distorsión de la realidad.

Afortunadamente, las habilidades sociales se pueden aprender, ya sea con instrucciones y modelado, a través de ensayos conductuales, con retroalimentación y refuerzo, y mediante estrategias y técnicas. Lo esencial es contar con habilidades de autorregulación, relacionadas con:

- *Identificación de la demanda*. Hay que saber reconocer, verbalizar y precisar la demanda social a la que nos enfrentamos y disponer de criterios que potencien y optimicen nuestro desarrollo social, autoevaluando nuestro comportamiento frente a cada una de estas nuevas situaciones.
- *Planificación de la acción*. Es importante planificar la acción en función de nuestras expectativas y de la situación. Para ello hay que reconocer la situación, saber afrontarla (tener las capacidades y aptitudes para hacerlo) y querer hacerlo (tener la motivación o actitud para dar respuesta a cada situación).
- *Ejecución de la acción*. Pasa por la autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.
- *Autorregulación posterior a la acción*. Resulta indispensable poseer mecanismos para autoevaluarnos a lo largo de la ejecución.

En líneas generales, para superar las actitudes negativas y revisar los sentimientos negativos es interesante (Salas y Serrano, 1998, p. 71):

- Fijarse en lo positivo.
- No generalizar.
- No personalizar.
- Desculpabilizar.
- No interpretar el pensamiento de las demás personas.
- Olvidar los «debería».

PARA ACABAR...

Reflexione acerca de lo tratado en este capítulo.

La idea más importante de este capítulo es:

Mi aprendizaje principal es:

Lo que me propongo mejorar en relación con esta competencia es:

La autoevaluación de nuestro trabajo como vía para la mejora

9

ESTE CAPÍTULO LE AYUDARÁ A:

- ✓ **Generar una actitud positiva hacia la autoevaluación del propio desempeño.**
- ✓ **Conocer instrumentos y estrategias para la recogida de información que facilite la autoevaluación.**
- ✓ **Disponer de información para iniciar diarios, textos paralelos u otros instrumentos de reflexión sobre la docencia.**
- ✓ **Comprender el ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*).**

NO PUEDO MÁS... ¿CAMBIARÁ ESTO ALGÚN DÍA?

Una situación de aula

Jorge, el profesor de lengua castellana, entra en el aula. Algunos chicos y chicas están sentados encima de las mesas, comiendo alguna chuchería. Otros han salido al pasillo y permanecen allí. Otros están en corrillos, hablando animadamente. El profesor deja las carpetas y el libro encima de la mesa y se pone a borrar la pizarra mientras espera que los muchachos se vayan sentado. No se mueven. Jorge empieza a ponerse nervioso y de mal humor. Es el profesor más joven del instituto y siempre ha querido tener un trato cordial con el alumnado, pero se pregunta si no debiera ser más autoritario. Al final, con voz crispada, dice: «¿Queréis hacer el favor de ir entrando y sentándoos en vuestros sitios?».

Los alumnos empiezan a moverse pesadamente y, con lentitud, ocupan sus asientos. Todos excepto Vanesa, una muchacha a la que Jorge tiene catalogada como algo conflictiva, bastante vaga y no muy brillante académicamente. Su expediente se resiente y la actitud de Vanesa es, a menudo, apática y desmotivada, o bien desafiante y burlona. De hecho, constantemente tiene que llamarle la atención. Ayer mismo tuvo un enfrentamiento verbal bastante agrio con ella y Jorge se marchó del aula sulfurado, después de recordarle por enésima vez que su actitud no le favorecía, que mientras estuviese en el centro tenía que acatar sus normas, tenía que ir a clase y trabajar, cosa que no hacía, y que seguro que en la evaluación recogería los frutos de lo que estaba sembrando durante todo el trimestre. Y encima hoy ni se sienta...

Vanesa sigue hablando en voz alta, apoyada en el quicio de la ventana, reteniendo con sus explicaciones a todo un grupito de alumnas que la escuchan con embeleso. Poco a poco, y frente a la mirada severa de Jorge, las chicas se van sentando. Todas menos Vanesa, que le mira retadoramente.

JORGE: Siéntate en tu sitio, Vanesa, por favor.

VANESA: No, siéntame tú, si puedes.

Grandes risotadas por parte de toda la clase.

JORGE: Está bien, sal del aula.

VANESA: No, sácame tú, si puedes.

Más risotadas.

VANESA: ¿No me dijiste ayer que mi obligación era venir a clase? Pues aquí estoy, pero no hay ninguna norma que diga que tengo que sentarme. Así que me quedaré en la ventana.

Jorge piensa para sí: «Otra vez me dinamita la clase. Esto me ha pasado ya mil veces...».

JORGE: ¿Quieres dejar de molestar al resto de la clase? No empezaremos hasta que no ocupes tu sitio. Estás perjudicando a tus compañeros.

Algunas voces: «No, si por nosotros no lo hagas».

Risas y murmullos.

JORGE: ¿Ah, sí? Pues muy bien...



ACTIVIDAD PREVIA

Jorge considera que puede actuar de diferentes maneras:

- *Solución A*: «El tema de hoy lo doy por explicado (y entra para examen). Lo tenéis que preparar por vuestra cuenta. Y a mí no me preguntéis. Os espabiláis. Hasta mañana.»
- *Solución B*: «Vanesa, estás castigada. Vete al despacho de dirección.»
- *Solución C*: «Pues yo no voy a ceder. O te sientas o no empezamos. Y te advierto que yo tengo más aguante que tú.»

1. Reflexione sobre el caso expuesto y responda a las siguientes preguntas:
   - ¿Son ésas todas las opciones que Jorge tenía?
   - ¿Había sucedido antes algo similar? ¿Cómo se actuó en esa ocasión?
   - ¿Hace bien aceptando el enfrentamiento? ¿Cómo hubiese afrontado usted la situación?
   - ¿Existen alternativas?

• • •

2. Analice las posibles soluciones a la luz de parámetros como los siguientes:
   - Rol del profesor.
   - Clima del aula.
   - Conocimiento del alumnado (situación personal, trayectoria y otros aspectos de la alumna).
   - Autoestima del profesor.
   - Necesidad de decisiones colectivas, no individuales.

3. Finalmente, sugiera qué solución hubiese tomado usted:

Reflexiones

Tenemos el derecho a elegir, siempre, entre varias alternativas. Elegir ganar, elegir luchar, elegir huir... ha de llevarnos a sentirnos en paz con nosotros mismos, a mantener nuestra identidad. Reivindiquemos la libertad de elegir y no nos dejemos arrastrar con conformismo y estoicidad por la realidad. Para ello podemos evaluar nuestro comportamiento y evitar caer en los mismos errores una y otra vez. A la vez, midamos nuestras fuerzas, porque nadar a solas contra la corriente puede llevarnos al agotamiento y a abandonar. Si nos faltan las fuerzas, busquemos apoyo en nuestros colegas y soluciones compartidas.

DESARROLLAR TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN

La evaluación formativa y la autoevaluación son la base para el crecimiento profesional y para hacer factible la innovación y el cambio. Ello nos tiene que conducir a reflexionar sobre nuestras creencias y nuestras acciones, a compartir estas reflexiones con los colegas, a escuchar sus comentarios y a recibir retroalimentación sobre el trabajo realizado.

No se trata de aplicar instrumentos, burocratizando el proceso educativo, sino de adquirir el hábito de sistematizar nuestras reflexiones. Es decir, hay que evitar basar nuestra acción en impresiones o intuiciones para pasar a hacerlo de forma rigurosa, buscando evidencias sobre las que fundamentar la toma de decisiones. Buscar evidencias no significa proceder a base de indicadores, cuantificando lo incuantificable, ni operar bajo estrictos protocolos, ni rellenar pautas, tablas o cuestionarios. Escribir un diario, tomar notas de campo, llevar un sistema de registros anecdóticos pueden ser formas de disponer de evidencias y de establecer mecanismos de revisión de la práctica.

Diarios

Un diario es un informe personal que se utiliza para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Suele contener notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. Los diarios del profesorado son un instrumento excelente para investigar en el aula y para facilitar el desarrollo profesional. Ayudan a los profesores a ser más reflexivos y a profundizar en sus propias accio-

nes e ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, abandonando las acciones mecanizadas y rutinarias en el aula. A la vez, permiten la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional.

Los diarios incorporan:

- Descripción.
- Reflexión.

Por una parte, se trata de la descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. Por otra parte, se procede al análisis y valoración del suceso descrito y se sugieren estrategias, caminos o soluciones alternativas.

Los diarios pueden adoptar formatos abiertos, estructurados o semiestructurados, en función de cómo estén de acotadas las entradas para registrar la información.

Texto paralelo

De modo similar, el texto paralelo es una especie de diario reflexivo, dividido en dos columnas, de modo que en la primera (a la izquierda) se describen los hechos, sucesos, incidentes, actuaciones diarias... y en la segunda se van anotando, en paralelo, reflexiones sobre lo descrito en la otra parte.

Se trata de una propuesta intermedia entre el diario y los registros anecdóticos, técnica de observación que registra incidentes críticos de conducta espontánea en un contexto natural, focalizando el análisis en algún comportamiento del individuo, conteniendo un solo incidente y separando descripción e interpretación.

Otros instrumentos

Hay que recuperar el valor genuino de la autoevaluación (Calatayud, 2000, p. 37), que pasa por reconocerla como:

- Reflexión sobre nuestros éxitos y fracasos.
- Evaluación del profesorado, por él y para él.
- Herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de nuestra actuación en el aula.
- Instrumento para poder identificar cuáles son nuestras necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando nuestro ejercicio profesional.

Para ello es imprescindible que el docente vaya asumiendo una determinada cultura autoevaluativa que sólo puede ser viable si por su parte se dan las premisas siguientes:

- Reconocer su necesidad. Para que se produzca un cambio es necesario que los docentes deseemos participar de él y cambiar.
- Poner en cuestión nuestra manera de enseñar, evaluar, etc. Investigar sobre nuestra propia praxis.
- Ser consciente de nuestras creencias personales, nuestros conocimientos... Es decir, comprender lo que uno realmente cree, conoce y hace en el aula.
- Contar con la implicación de la participación del alumnado en la evaluación del docente.
- Identificar cuáles son los puntos débiles y fuertes de nuestra actuación.
- Delimitar el enfoque de la autoevaluación, es decir, no intentar cambiar inmediatamente todos los aspectos, tanto en lo que se refiere a las creencias como a las prácticas.
- Aceptar otras ideas. Tener una mente abierta a críticas.
- Sentir la necesidad de disponer de un modelo que ayude a sistematizar la práctica evaluadora.

Las aportaciones de Nieto (1996), de Yáñiz (1998), de Airasian y Gullickson (1999) o de Calatayud (2000) constituyen buenos referentes para disponer de instrumentos que faciliten nuestra autoevaluación, a diversos niveles:

- Aptitudes docentes previas, disposiciones y creencias que poseemos (que pueden ser innatas).
- Capacidad docente para enfrentar las situaciones de enseñanza (probablemente adquirida tras la formación inicial).
- Actuación docente, en el aula (durante el ejercicio profesional).
- Satisfacción docente con la propia actuación, con los resultados del alumnado, etc. (habitualmente a posteriori de haber ejercido la acción docente).

A modo de ejemplo, presentamos en los apartados siguientes tres instrumentos recogidos por CPR-EOEP-SITE de Badajoz (1997) en el documento *Guía para la reflexión y evaluación de la propia práctica docente* que obedecen a las tres fases esenciales en el trabajo docente: ***preparación***, ***realización*** y ***evaluación***.

Para cada uno de los indicadores que se proponen, la Guía sugiere que se anoten valoraciones, observaciones y propuestas de mejora. Asimismo, para cada cada una de las fases presenta una hoja de respuestas (véase el cuadro 19 en la página 192) para realizar la valoración del mismo a título individual, del ciclo o departamento y del centro.

Indicadores para la fase de preparación

1. Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Proyecto Curricular de Etapa y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.

2. Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.
3. Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.
4. Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.
5. Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Curricular de Etapa, a la programación didáctica en el caso de secundaria y , sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.
6. Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.
7. Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyos).

Indicadores para la fase de realización

Motivación inicial de los alumnos

1. Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.
2. Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas…).

Motivación a lo largo de todo el proceso

3. Mantengo el interés del alumnado partiendo se sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.
4. Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real.
5. Doy información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas.

Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)

6. Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.
7. Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, etc.).
8. Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.

Actividades en el aula

9. Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.
10. Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).
11. En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.

Recursos y organización del aula

12. Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de ex-

posición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).

13. Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea que hay que realizar, de los recursos que hay que utilizar, etc, controlando siempre que el clima de trabajo sea adecuado.
14. Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.

Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos

15. Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso, etc.
16. Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos, etc.
17. Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, *feedback*, etc.

Clima del aula

18. Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.
19. Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.
20. Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos

y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.

21. Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.

Seguimiento/control del proceso de enseñanza-aprendizaje

22. Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas –dentro y fuera del aula– adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.
23. Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.
24. En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.

25 En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.

Diversidad

26. Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc. y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, etc.).
27. Me coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, departamentos de orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos… a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.

Cuadro 19. Hoja de respuestas. Valoración para cada una de las fases

PREPARACIÓN	INDICADORES						
Valoración propia	1	2	3	4	5	6	7
Del ciclo/departamento							
Valoración del centro							

REALIZACIÓN	INDICADORES															
Valoración propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	...	27
Del ciclo/departamento																	
Valoración del centro																	

EVALUACIÓN	INDICADORES									
Valoración propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Del ciclo/departamento										
Valoración del centro										

Observación: En cada una de las casillas se escribirá un número entre el 0 y el 10, teniendo en cuenta que el valor 0 se asignará cuando la propuesta que se contempla en el indicador objeto de valoración no se realice o se desarrolle en un nivel inapreciable tanto en cantidad como en calidad. El valor 10 se asignará cuando el enunciado del indicador se realice al máximo nivel tanto de cantidad como de calidad.

[Fuente: CPR, EOEP y SITE de Badajoz, 1997]

Indicadores para la fase de evaluación

1. Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en educación secundaria, con la programación de área.
2. Aplico criterios de evaluación y en el caso de educació secundaria criterios de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en su caso, las programaciones de áreas...
3. Realizo una evaluación inicial a principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o departamento de orientación.
4. Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de unidad didáctica, de nuevos bloques de contenido...
5. Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
6. Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio,.etc.).
7. Corrijo y explico –habitual y sistemáticamente– los trabajos y actividades de los alumnos y, doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.
8. Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.

9. Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as , de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...
10. Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectivas, entrevistas individuales, asambleas de clase...) de los resultados de la evaluación.

Fases en la autoevaluación

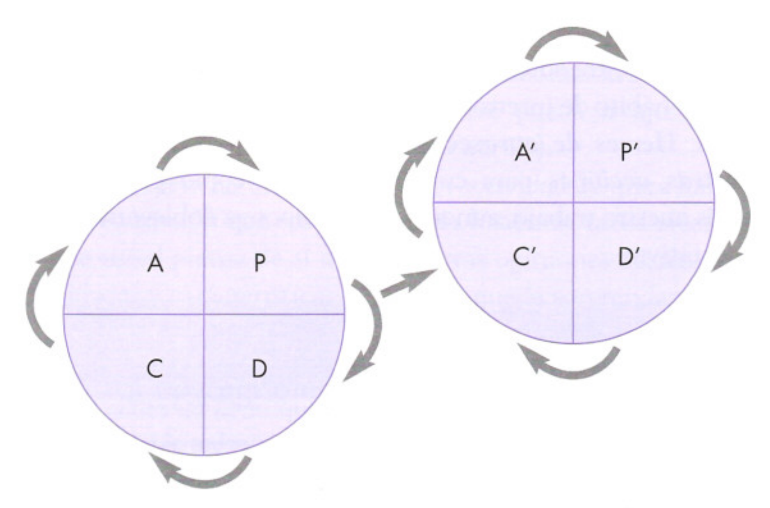
Partimos, pues, de la base que la autoevaluación es la clave de la mejora. Por ello todos nosotros podemos interiorizar algunas pautas para evaluar nuestras acciones.

De modo similar al ciclo de la calidad, o ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) podemos:

- Planificar nuestras acciones (P).
- Llevarlas a cabo (D).
- Comprobar si han provocado los resultados esperados (C).
- Actuar en consecuencia (A), implantándolas definitivamente o proponiendo una nueva planificación más ajustada, en tanto que incorpora los elementos derivados de la evaluación del primer intento.

El esquema 9 ilustra de modo gráfico este ciclo.

Esquema 9. Ciclo PDCA



P Planificar. Consiste en identificar un problema y planificar propuestas de mejora en las prácticas actuales a partir de datos sólidos.

D Hacer. Se trata de ejecutar lo planificado previamente, de poner en marcha acciones que permitan resolver el problema o corregir las deficiencias.

C Verificar o comprobar. En esta etapa hay que comprobar en qué medida se ha acertado o no en la búsqueda de la solución y si se ha producido la mejoría deseada.

A Actuar. Es el momento de, o bien consolidar el procedimiento de resolución si ha sido efectivo, o bien corregirlo iniciando un nuevo ciclo a cuya primera etapa se incorporaría todo el conocimiento acumulado a lo largo de la ejecución del ciclo anterior.

ESCUCHAR A LOS DEMÁS

Para que nuestra autoevaluación sea completa, no basta con adquirir el hábito de interrogarnos sistemáticamente por lo que hacemos. *Hemos de aprovechar la visión de los colegas sobre nuestras acciones* para conocer también cómo perciben los demás nuestro trabajo, aunque ello no suponga doblegarnos a sus expectativas.

ACTIVIDAD 22 Cómo soy, cómo me ven los demás

Intente escribir en el primer recuadro una valoración sobre sí mismo y pida a sus compañeros o compañeras que reafirmen, contrasten y añadan lo que deseen a la descripción y valoración que se ha hecho.

Yo soy...

Y también...

Una herramienta útil es la ventana de Johari. Lo Luft y Harry Ingham crearon esta propuesta para comprender la relación entre la autopercepción y la retroalimentación que nos proporcionan los demás, de modo que se pueda ir ajustando y desarrollando el autoconcepto (esquema 10).

Si recupera las anotaciones de la actividad 22 quizá halle alguna descripción que sus compañeros hacen de usted ajustada a lo que usted piensa de sí mismo y otras opiniones acerca de sus cualidades y características personales que le sorprendan.

- Si hay muchas coincidencias entre cómo se ve y cómo le ven los demás, está situado en el cuadrante del *yo abierto* o de *actividad libre*, que es el que, en cualquier caso, deberíamos intentar expandir.
- Si hay mucha información de cómo le ven los demás que le

Esquema 10. Ventana de Johari

		CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	
		ABIERTO	CERRADO
AUTOCONOCIMIENTO	ABIERTO	Lo que uno sabe de sí mismo y los demás también conocen: YO ABIERTO	Lo que uno sabe de sí mismo, pero los demás no conocen: YO PERSONAL O SECRETO
	CERRADO	Lo que uno no sabe de sí mismo pero los demás sí perciben: YO CIEGO	Lo que uno desconoce de sí mismo y los otros tampoco conocen: YO DESCONOCIDO

resulta novedosa o sorprendente, está situado básicamente en el cuadrante del *yo ciego*.

- Si hay cosas que usted ha afirmado respecto a sí mismo pero que no ha sido recogida en ningún caso por sus compañeros e incluso que ha sido refutada por los mismos, puede que sea su *yo secreto*.
- Finalmente, puede cuestionarse sobre qué cosas no han sido escritas y por qué. Nos hallaríamos ante el *yo desconocido*.

¿Qué cuadrante predomina?

- Persona dispuesta a emitir y recibir información.
- Persona que recoge información del entorno pero no revela su propia opinión.
- Persona dispuesta a manifestarse pero que no escucha la información de retorno.
- Persona que no desea darse a conocer y que no se muestra receptiva ante la información de retorno.

También hemos de pensar en ***nuestro papel como compañeros*** frente a los procesos de evaluación de la propia tarea que emprendan otros colegas.

La ventana de Johari nos hace ver (Whitaker, 1998) la importancia de ofrecer información de retorno a los compañeros del tipo:

- ***Confirmatoria***, que les diga que están en el camino adecuado, que han hecho bien su tarea.
- ***Correctiva***, que les ayude a recuperar la dirección adecuada cuando hay dificultades o las cosas salen mal. Hay que ser positivo, intentando superar las trabas, no criticando a las personas.
- ***Motivadora***, que les haga comprender las consecuencias de su actuación.

En cualquier caso, ofrezcamos información que no suponga un juicio, sino que se base en datos objetivos, que ofrezca alternativas y que respete el sentir de cada uno. En este sentido, la ventana de Johari nos lleva a reflexionar acerca de los beneficios de la franqueza, la honradez y la autenticidad en las relaciones interpersonales.

RECOGER EVIDENCIAS Y SISTEMATIZAR LA EVALUACIÓN

Es interesante que, para evitar la subjetividad, seamos capaces de contrastar o triangular la autoevaluación con la evaluación por parte de los colegas, de los superiores, del alumnado... buscando incluso aspectos muy concretos sobre los que comparar los diversos pareceres. Así mismo, puede ser bueno contrastar también la autoevaluación con evidencias documentales.

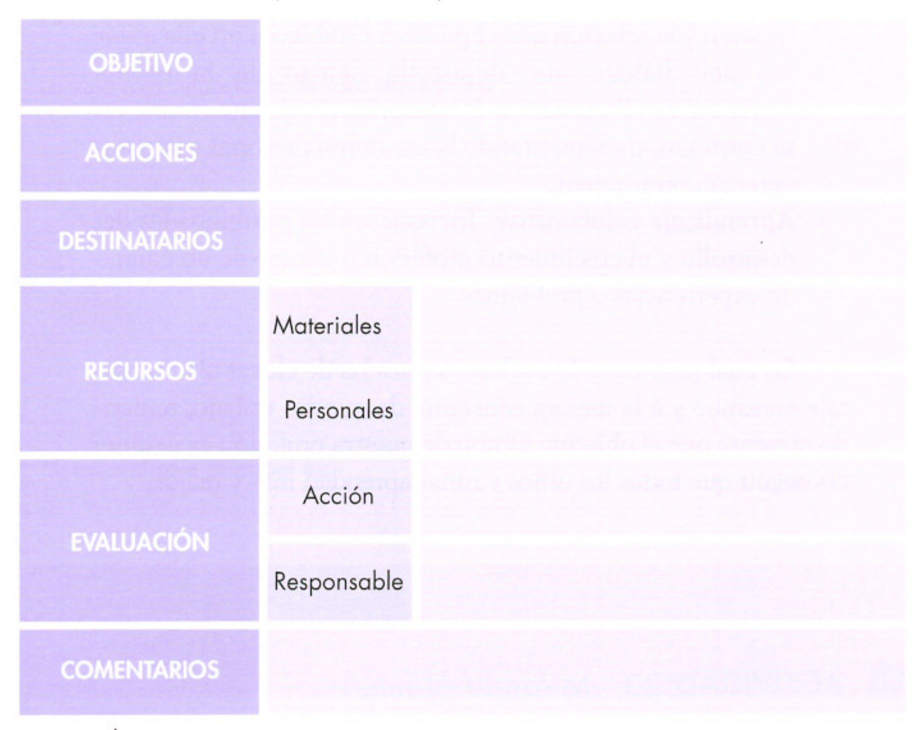
En cualquier caso, lo que se necesita es la sistematización y el seguimiento de cualquier proceso de evaluación que se inicie. A tal efecto, el cuadro 20 puede ser un ejemplo (véase en la página siguiente).

También podemos retomar de Álvarez (1994) un instrumento para formalizar planes de acción, de modo que cada decisión que se tome tenga un desarrollo adecuado y sea revisada por alguien, asegurando así su cumplimiento. En el cuadro 21 de la página 201 se presenta una propuesta

Cuadro 20. Sistematización y seguimiento del proceso de evaluación de algunas acciones

ACCIÓN	Nuevo sistema de adscripción del profesorado a los grupos.	Ampliación horario apertura biblioteca del centro.	Incorporación de los contratos didácticos en el trabajo con el alumnado.
INDICADOR DE EVALUACIÓN	Grado de satisfacción de los compañeros.	Nivel de utilización de los servicios de la biblioteca: número de usuarios en el horario extendido y, si procede, perfil de los mismos.	Nivel de compromiso del alumnado, grado de autonomía en el desarrollo de su aprendizaje...
INSTRUMENTO O FUENTE DE INFORMACIÓN	Cuestionario.	Recuento (y anotación).	Grupo de discusión en un claustro entre el profesorado sobre la base de sus observaciones.
AGENTE EVALUADOR	Un compañero.	Bibliotecario/a.	Profesorado.
ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORA	Si la satisfacción no sale alta o muy alta, iniciar procesos de detección de la insatisfacción que nos permitan modificar la acción.	Si el número de usuarios es inferior a X, volver al horario reducido. Si el perfil de los usuarios, aunque sean pocos, revela que se ofrece un servicio cualitativamente necesario, mantenerlo.	Modificar la propuesta de contrato, adoptarlo a partir de una u otra edad, estructurarlo más o menos, acompañarlo de otras medidas complementarias, etc.

Cuadro 21. Instrumento para formalizar planes de acción



OBJETIVO		
ACCIONES		
DESTINATARIOS		
RECURSOS	Materiales	
	Personales	
EVALUACIÓN	Acción	
	Responsable	
COMENTARIOS		

[Fuente: Álvarez, 1994]

EVALUAR, ¿PARA QUÉ? LA NECESIDAD DE APRENDER CONSTANTEMENTE

Mingorance (2001, p. 91) aboga por un aprendizaje global en el lugar de trabajo. Éste se manifiesta en tres tipos de aprendizaje:

- *Aprendizaje instrumental*. Está centrado en el trabajo y se realiza a través del desarrollo de destrezas y la mejora de la calidad de la enseñanza.

- *Aprendizaje dialógico*. Se refiere al aprendizaje sobre la institución y la relación que el profesor establece con ella a través del diálogo que desarrolla dentro de la propia organización. Proporciona la comprensión de uno mismo en su contexto, incrementando la confianza personal y la competencia profesional.
- *Aprendizaje colaborativo*. Incrementa las posibilidades del desarrollo y el crecimiento profesional dentro de un campo de experiencias o problemas.

En cualquier caso, la evaluación nos ha de elevar al aprendizaje continuo y a la mejora constante de nuestro trabajo, teniendo presente que el objetivo último de nuestra profesión es siempre conseguir que todos los niños y niñas aprendan más y mejor.

ACTIVIDAD 23 Mirando al futuro...

1. Escriba el principal reto u objetivo profesional que se plantea ante el nuevo curso:

2. ¿Qué necesita para lograr llevar adelante una propuesta?

3. ¿Qué ayuda necesitaría de los compañeros?

4. ¿Qué aprendizaje cree que le supondría?

PARA ACABAR...

Reflexione acerca de lo tratado en este capítulo.

La idea más importante de este capítulo es:

Mi aprendizaje principal es:

Lo que me propongo mejorar en relación con esta competencia es:



GLOSARIO

Alfabetización tecnológica	Alfabetización de la población en tecnologías de la información y comunicación.
Autoconcepto	Autoimagen o la compleja imagen mental que las personas tienen de sí mismas.
Autoestima	Estima propia. Sentimiento positivo (o negativo) sobre uno mismo y las propias habilidades. Una persona con buena autoestima se siente respetada, valorada y capaz de hacer las cosas con éxito y de manera independiente.
Autoevaluación	Proceso que implica reunir y analizar información sustantiva de un individuo o de un grupo por sí mismo por medio de criterios escogidos o impuestos ya elaborados por él o por un tercero independiente.
Ciclo PDCA	Ciclo *Plan-Do-Check-Act* o ciclo de Deming. Espiral de mejora continua que consiste en planificar una acción de mejora, ejecutarla, comprobar sus efectos y actuar en consecuencia, implantándola o modificándola de muevo.
Competencia	Conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares.
Competencias específicas	Aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto.
Competencias transversales	Aquellas esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos.
Conflicto	Percepción de una divergencia de intereses o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente.

Mediación Proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades.

Proactividad Actitud de búsqueda activa de soluciones; pensamiento de superación según el cual se piensa antes de actuar irreflexivamente, con el fin de evitar sus errores. Es una actitud contraria a la reactiva, por la cual una persona reacciona ante los estímulos sin poseer una línea de actuación congruente, a medio y largo plazo. La proactividad se suele relacionar con la eficacia.

Trabajo en equipo Trabajo de un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para actuar. Todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos. La noción de equipo implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su interactuación con las demás; implica una dirección común; una armonización de las energías individuales y la aparición de cierta sinergia.

LIBROS RECOMENDADOS

Capacidad de planificación y organización del propio trabajo

ÁLVAREZ, M. (1994): «Planificación y desarrollo de reuniones en secundaria», en DARDER, P.; GAIRÍN, J. (coords.): *Organización de Centros Educativos*. Barcelona. Praxis, pp. 478-485.

ROBBINS, S.P. (1996): *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. México. Prentice Hall.

Competencias comunicativas

ANTONS, K. (1990): *Prácticas de dinámica de grupos*. Barcelona. Herder

HENNINGS, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid. Anaya.

SERRANO, S. (2004): *El regalo de la comunicación*. Barcelona. Anagrama.

Capacidad de trabajar en equipo

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

URY, W. (1997): *¡Supere el No!* Bogotá. Norma.

WHITHAKER, P. (1998): *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid. Narcea.

Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos

COVEY, S. (1997): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona. Paidós.

GONZÁLEZ-CAPITEL, C. (2001): *Manual de mediación*. Barcelona. Atelier.

RIVERA, D.; SERRAT, A. (1993): *Conflictes i escola*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.

VINYAMATA, E. (coord.) (2003): *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. Graó.

Capacidad de usar significativamente las NTIC

GIZYCKI, R.V.; WOLFANG, U.; ROJO, T. (1998): *Los trabajadores del conocimiento*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.

MAJÓ, J. (1997): *Chips, cables y poder*. Barcelona. Planeta.

MARQUÉS, P. (2000): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: análisis de una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* (Ricardo Fernández Muñoz). <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/Formacion_Profesorado.pdf> [Fecha de consulta: 1 de marzo de 2005.]

El autoconcepto, la base de nuestro trabajo

BACH, E.; DARDER, P. (2002): *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona. Paidós.

CASTRO, J.A. (2000): *Guía de autoestima para educadores*. Salamanca. Amarú Ediciones.

MARINOFF, L. (2000): *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona. Ediciones B.

La autoevaluación de nuestro trabajo como vía para la mejora

AIRASIAN, P.; GULLICKSON, A. (1999): *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao. Mensajero.

NIETO, J.M. (1996): *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid. Escuela Española.

YÁÑIZ, C. (1998): *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao. Mensajero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<http://www.gencat.net/educacio/depart/cb.htm>

AA.VV. (2001): «Estem més estressats?». *Guix*, 274, mayo.

AA.VV. (2001): «Siglo XXI: Competencias para sobrevivir». *Cuadernos de Pedagogía*, 298, enero.

AA.VV. (2003): *Cuadernos de Pedagogía*, 324, mayo.

AIRASIAN, P.; GULLICKSON, A. (1999): *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao. Mensajero.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001): *Entender la didáctica, entender el currículo*. Madrid. Morata.

ANECA (2004): *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. <http://www.aneca.es> y <http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf> [Fecha de consulta: 30 de enero de 2005.]

ANGULO, F. (1999): «Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada», en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid. Akal, pp. 467-505.

AQU (2002): *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona. AQU.

BIANCHI, R. (1997): *Mediación prejudicial y conciliación*. Buenos Aires. Zavalia.

BOURDIEU, P. (1999): *Contrafuegos. Reflexiones útiles para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona. Anagrama.

CALATAYUD, A. (2000): «L'autoavaluació del docent. Una experiència enriquidora». *Guix*, 264, maig, pp. 37-41.

CAMPO, A. (2004): «Se busca director o directora». *Organización y Gestión Educativa*, 3, mayo-junio. (Dossier interno.)

CEBRIÁN, M. (1997): «Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado». *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 6. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html> [Fecha de consulta: 1 de febrero de 2005.]

CPR; EOEP; SITE de Badajoz (1997): *Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente*. Disponible en: <www.ect.juntaex.es/dp/badajoz/inspec/docu/guiapd.doc>

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. París. UNESCO.

ESTEBARANZ, A. (2001): «La enseñanza como tarea del profesor», en MARCELO, C. (ed.): *La función docente*. Madrid. Síntesis, pp. 103-139.

FARLAND, D.; GULLICKSON, A. (1998): *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual*. Bilbao. Mensajero.

GALLART, M.A.; JACINTO, C. (1995): «Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo». *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Año 6, n. 2, diciembre. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm> [Fecha de consulta: 1 de febrero de 2005.]

GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.

GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ. A. (comps.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. (2.ª edición.)

GODEFROY, C.; ROBERT, L. (1995): *Negociar con éxito*. Barcelona. Martínez-Roca.

HALL, E.T. (1989): *El lenguaje silencioso*. Madrid. Alianza Editorial.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.

IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.

— (ed.) (coord.) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona. Graó.

KNAPP, M.L. (1995): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona. Paidós. (4.ª edición.)

LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000/EPISE.

MAJÓ, J. (2000): «De l'era industrial a l'era digital». *Perspectiva Escolar*, 247 septiembre, pp. 23-30.

MARINOFF, L. (2003): *Pregunta-ho a Plató. Com la filosofia et pot canviar la vida*. Barcelona. [Trad. cast.: *Pregúntale a Platón cómo la filosofía puede cambiar tu vida*. Barcelona. Ediciones B, 2003.]

MARQUÉS, P. (2000*a*): *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes de hoy.* <http://www.dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> [Fecha de consulta: 1 de marzo de 2005.]

— (2000*b*): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: análisis de una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* (Ricardo Fernández Muñoz). <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/Formacion_Profesorado.pdf> [Fecha de consulta: 1 de marzo de 2005.]

MARTÍNEZ, R.A.; SAN FABIÁN, J.L. (2002): «Autoevaluación de la cultura participativa del centro». *Organización y gestión educativa*, 4, julio-agosto, dossier de herramientas.

MCKENNA, B.; NEVO, D.; STUFFLEBEAM, D.; THOMAS, R. (1998): *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Bilbao. Mensajero.

MESTRES, J. (1994): «El sistema relacional y los conflictos en los centros escolares», en GAIRÍN, J.; DARDER, P.: *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona. Praxis, pp. 470/39-470/50.

MILLER, G.A. (1974): *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires. Amorrortu.

MINGORANCE, P. (2001): «Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores», en MARCELO, C. (ed.): *La función docente*. Madrid. Síntesis, pp. 85-101.

MONCLÚS, A. (coord.) (2000): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada. Comares.

NIETO, J.M. (1996): *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid. Escuela Española.

OLIVA, F.; HENSON, T. (1983): «¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?», en GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 356-363. (2.ª edición.)

ORTIZ, V. (1995): *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca. Amarú.

PARCERISA, A. (2004): *Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona. ICE de la UB.

PAULA, I. (2000): *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona. ICE/Horsori.

PERRENOUD, P. (2001): «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.

— (2003): «Les competències al servei de la solidaritat». *Guix*, 298, octubre, pp. 6-12.

— (2004*a*): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.

— (2004*b*): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

ROBBINS, S.P. (1996): *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. México. Prentice Hall.

RODRÍGUEZ, S. Y OTROS (2003): *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

RUBIO, J.; PUIGPELAT, F (2000): *Com parlar bé en públic*. Barcelona. Pòrtic.

SALAS, B.; SERRANO, I. (1998): *Aprendemos a ser personas: manual de auto-orientación*. Barcelona. EUB.

SANZ, G.; FRASER, A. (1998): *Manual de comunicaciones escritas en la empresa*. Barcelona. Interactiva.

SCRIVEN, M. (1998): «Duties-based teacher evaluation». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2).

SERRAT, A. (1994): «Las reuniones en la toma de decisiones», en GAIRÍN, J.; DARDER. P.: *Estrategias y recursos para la gestión educativa*. Barcelona. Praxis, pp. 376/1-376/10.

— (1994): «Algunas estrategias en la resolución de conflictos», en GAIRÍN, J.; DARDER. P.: *Estrategias y recursos para la gestión educativa*. Barcelona. Praxis, pp. 367-376.

SUREDA, I.; COLOM, J. (2002): «Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). <http://www.aufop.org/

publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=918> [Fecha de consulta: 1 de febrero de 2005.]

TEDESCO, J.C. (1998): «La educación y las nuevas tecnologías de la información», en FORUM DEUSTO (ed.): *Educación: una incógnita en el cambio actual*. Bilbao. Universidad de Deusto, pp.147-162.

YÁÑIZ, C. (1998): *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao. Mensajero.